DOCUMENT RESUME

ED 193 931 FL 011 895

AUTHOR	Freudenstein, R., Ed.
TITLE	Language Learning: Individual Needs, Interdisciplinary Co-operation, Bi- and Multilingualism. Etudes linguistiques, 26.
INSTITUTION	Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Methodes Audio-visuelles et Structuro-globales, Ghent (Belgium).
PUB DATE	78
NOTE	219p.: Papers presented at the World Congress of the Federation Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (13th, Lucerne, Switzerland, March 1978). For related documents, see FL 011 896-898.
AVAILABLE FROM	AIMAV, Blandijnberg 2, B-9000 Ghent, Belgium (890 Belgian francs).
LANGUAGE	English: French: German: Italian
EDRS PRICE	MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS	*Individual Needs: *Interdisciplinary Approach: *Multilingualism: *Second Language Instruction

ABSTRACT

The 16 papers presented in this volume are arranged according to three sub-topics of the general theme of second language instruction: individual needs, interdisciplinary cooperation, and multilingualism. The first paper in each section is the main lecture, which is followed by specialized lectures. (JB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED193931

R. FREUDENSTEIN (ed.)

Etudes linguistiques, 26

LANGUAGE LEARNING

Individual Needs
Interdisciplinary Co-operation
Bi- and Multilingualism

The Lucerne Congress Report
of the Fédération Internationale
des Professeurs de Langues Vivantes
(FIPLV)

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

AIMAV

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

FL 011 895

AIMAV Brussels DIDIER
1978

INTRODUCTION

"Language learning" — "L'apprentissage des langues" — "Sprachen lernen" : this was the main topic of the 13th World Congress of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) which took place in Lucerne (Switzerland) in March 1978. Although the topic might appear to be phrased in a very general way, it nevertheless indicates one of the profound changes that have taken place over the last decades in the foreign-language field : it is not the *teaching* any more, the refinement of methods or the development of instructional techniques, that occupies both researchers and teachers ; it is the *learning* process which has become increasingly important. Thus the main topic of the Lucerne Congress focused on current issues as well as on tasks to come in the remaining years of this century. The concentration on aspects of learning means opening a wide range of new subjects for discussion. There is no longer "the" student, but the individual with particular needs. There is no longer "the" instructional situation, but there are numerous, specific teaching environments which have to be taken into consideration. To focus attention on *learning* means introducing a more sophisticated approach towards problems of foreign and second language acquisition.

The Lucerne Congress did not attempt to cover all relevant themes in connection with its main topic — it would have been an impossible undertaking, anyway. It rather selected three areas which — in a world-wide perspective — cover current issues so far unsolved : the needs of the individual in different learning situations, possibilities of interdisciplinary co-operation, and language problems in bilingual and multilingual societies. This breakdown of the overriding theme characterized the structure of the Congress : there were three main lectures, each accompanied by a series of specialized lectures which tried to elaborate on particular implications involved. Both main and specialized lectures are reprinted in this volume. This does not, however, reflect the actual working process that took place in Lucerne. The organizers wanted to really involve the participants, they wanted to give them a chance of suggesting solutions to the many problems of language learning. To this end, working groups were set up in which lively discussions took place. Summaries of the main results of these discussions were reported back to the participants of the

Congress so that a constant flow of information kept everybody informed about the major issues that had been dealt with in group interaction.

The papers presented in this volume are arranged according to the three sub-topics of the general theme ; the first paper in each section is the main lecture, which is followed by the specialized lectures (arranged in alphabetical order of their authors). Some papers had to be slightly shortened for reasons of space, and the Editor was faced with the problem of either selecting some papers and omitting others altogether, or of trying to reduce all presentations to almost equal size. He has chosen the second alternative so that the publication can reflect the wide range of topics dealt with at the Lucerne Congress in a valid way. A full documentation of the Congress would have meant publishing several volumes ; there were about fifty papers read by Congress participants, many of them outstanding scholars in their fields, and numerous reports by the chairpersons of the working groups which accompanied the lectures and which were conducted in many languages. Since this was not possible, at least some of the ideas brought forward in these working groups are summarized in the "Discussion" sections which follow each specialized paper. Here again, drastic reductions had to be made against the original versions of the moderators. It is to be hoped, though, that even the reduced versions give a true account of the proceedings and contribute towards stimulating further discussion among the readers of this book.

The publication of this volume was made possible through the generous financial support of the Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer (WBZ) and the Stiftung für Europäische Sprach- und Bildungszentren (Eurocentres). I should like to thank especially Fritz Egger, Erhard J. C. Waespi and Rolf Schärer for their advice and co-operation. My thanks go also to Heidrun Jung ; her valuable help in the preparation of the final manuscript made it possible to complete its publication in the year of the Congress : 1978. Finally, I am most grateful to AIMAV for having given FIPLV the opportunity to publish the Lucerne papers in its series "Études linguistiques".

It is my wish that the ideas, suggestions and recommendations of the authors in this volume may help to improve the situation of the language-teaching profession : by showing more clearly the problems of the single learner (individual needs), by integrating general educational objectives into linguistic concepts (interdisciplinary co-operation), and by preparing a world in which mutual understanding is not hindered because of language deficiencies (bi- and multilingualism).

Reinhold FREUDENSTEIN

ED193932

PART I

INDIVIDUAL NEEDS

FL011896

EUGEN EGGER

SPRACHENLERNEN: BEDÜRFNISSE DES INDIVIDUUMS IN VERSCHIEDENEN LEBENS- UND LERNSITUATIONEN

Die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz — oberstes Schulgremium in unserem föderalistischen Lande, das kein Erziehungsministerium, dafür 25 Schulsysteme kennt — hat den gleichzeitigen Beginn des Unterrichts in der zweiten Landessprache auf Primarschulstufe als ein prioritäres Koordinationsgeschäft bezeichnet. Welches waren die Motive, die zur entsprechenden Empfehlung an die Kantone geführt haben? Einmal war der unterschiedliche Beginn des Fremdsprachenunterrichts für unsere Schüler bei Schulübertritten mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden, die zu einer Diskriminierung im Bildungswesen führen konnten. Ferner wollte man, daß womöglich alle schweizer Schüler eine zweite Landessprache sprechen lernen, was bis dahin bei weitem nicht der Fall war, entgegen der verbreiteten Meinung, jeder Schweizer sei polyglott. Dieses Bemühen war von nationalem Interesse. Schließlich folgte man einer Resolution der europäischen Erziehungsministerkonferenz, die sich bewußt war, wie wichtig das Fremdsprachenlernen für eine Europapolitik sein müßte.

Wir hoffen, mit unserem Bemühen etwas beizutragen zur Sozialisierung des Bildungswesens. Lange war das Erlernen von Fremdsprachen einer Elite vorbehalten, sei es, daß die Unterrichtssprache von der Volkssprache verschieden war oder aber der Fremdsprachenunterricht von ausländischen Hauslehrern vermittelt wurde. Wir wissen um die Bedeutung des Lateins als Unterrichts- und Gelehrtensprache. Es ist dabei amüsant, gewissen Lateinlehrern, die die ganze Bildung von ihrem Fach abhängig machen möchten, in Erinnerung zu rufen, daß zur Zeit der Römer Griechisch als Unterrichtssprache galt und das Latein eigentlich erst mit Cicero hoffähig wurde. Im Zeitalter des Humanismus war der *homo trilinguus* (Latein-Griechisch-Hebräisch) Inbegriff der Gelehrsamkeit. Der böhmische Pädagoge Johann Amos Comenius hat mit seinem Werk "Janua linguarum re-

serata" (Geöffnete Sprachtür) 1631 die Öffnung des Geistes durch Fremdsprachenunterricht postuliert. Im 18. Jahrhundert beherrschte das höfische Französisch die adlige Welt, so daß der preußische König wenig Interesse hatte am wiederentdeckten Nibelungenlied. Im 19. Jahrhundert, als die nationalen Volksschulen die Volkssprache zur Unterrichtssprache erhoben, bekam der Fremdsprachenunterricht neue Bedeutung. So war es wirklich ein Zeichen von Weitsicht, wenn der Freiburger Pädagoge Pater Girard — der den Sprachunterricht in den Mittelpunkt der Volksschule stellte — 1820 für die Volksschul-Oberstufe den Unterricht in der zweiten Landessprache forderte, ja für die zukünftigen Kaufleute Unterricht in Englisch einführte. Damit war neben das elitäre Vorrecht der "gebildeten Stände" auch das Bedürfnis der Wirtschaft getreten. In beiden Fällen war Fremdsprachenunterricht aber noch nicht Gemeingut geworden. Wenn heute — wie eingangs gezeigt — der Fremdsprachenunterricht als Bedürfnis jedes Individuums in verschiedenen Lebens- und Lernsituationen erkannt wird und von den Schulpolitikern auch bejaht wird, dann lohnt es sich zu fragen, warum jetzt jedermann dieses Bedürfnis empfindet und wie man diesen Bedürfnissen am besten gerecht wird.

Fünf Gründe möchte ich ins Feld führen, die erklären, warum heute jedermann das Bedürfnis nach Fremdsprachenlernen empfindet. Vorerst sind die Bildungserwartungen breiter Bevölkerungsschichten gestiegen. Die Sozialisierung unserer Bildungssysteme ist eine Tatsache. Dazu haben verschiedene Faktoren beigetragen, sozial-politische wie wirtschaftspolitische Tendenzen. Nun ist der Fremdstrachenunterricht aber stets ein Charakteristikum höherer Bildung gewesen. Die wirtschaftliche und kulturelle Promotion des einzelnen wie einzelner Sozialschichten setzt also den Zugang zum Sprachenlernen voraus. Wenn wir Sprachenlernen und nicht gleich Fremdsprachenunterricht sagen, so deshalb, weil die erste Sprachbarriere, die überwunden werden muß, für viele Unterschichtkinder — nicht nur für die Kinder von Wanderarbeitern — in der Muttersprache liegt. Dies trifft für ein Land wie die Schweiz, wo die allgemeine Umgangssprache vorerst der Dialekt ist, in doppeltem Maße zu. Wir erleben es täglich, welche Mühe viele Schweizer haben, sich auf hochdeutsch korrekt und frei auszudrücken. Dementsprechend wichtig ist daher auch der Einstieg in den Fremdsprachenunterricht, weil oft erst dieser zu einer klaren Beherrschung der Muttersprache führt, da ja nichts mehr an zutreffenden Wortgebrauch appelliert als der Zwang zur Übersetzung. Unsere amtlichen Texte legen Zeugnis ab von dieser Schwierigkeit. Nicht umsonst sind die italienischen Texte bisweilen die besten. Sie haben vom

Übersetzungsbemühen von der deutschen in die französische Sprache profitiert. Es ist also richtig, wenn Sprachenlernen einen unabdingbaren Bestandteil der höheren Schulung darstellt. Wir erinnern uns, wie eine Gruppe von Gymnasial- und Hochschullehrern sich bei einer Expertensitzung des Europarates gefragt hat, was denn zur Hochschulreife gehöre und wie diese festzustellen sei. War man der Meinung, daß diese anhand eines guten Examens in der Muttersprache festgestellt werden könnte, so erkannte man zugleich, daß als Hochschulvorbereitung mehr dazugehöre, darunter vor allem, und da war man sich einig, auch gründliche Kenntnisse in mindestens einer Fremdsprache.

Sprachenlernen ist also ein Bestandteil der allgemeinen, gesellschaftlichen und kulturellen Promotion. Dabei soll aber nicht vergessen werden, daß der selektive Charakter dieser Disziplin dem Fach zum Nachteil gereichen kann und den Bedürfnissen des Individuums nicht immer gerecht wird.

Ein weiterer Grund, Sprachen lernen zu wollen oder zu müssen, liegt in der Mobilität der Bevölkerung, die heute gegenüber früher viel größer geworden ist. Es war also nicht einfach Diskriminierung, wenn Fremdsprachenunterricht einer Elite zugute kam. Es haben auch nur wenige diese Kenntnisse gebraucht, da viele Menschen — wie wir zu sagen pflegen — nie über ihr Dorf hinauskamen. Heute ist dies ganz anders geworden. Wir kennen einerseits eine unfreiwillige Mobilität — die Wanderbewegung von Arbeitskräften von Süd nach Nord. Wie könnte die Schweiz, die trotz Rezession noch eine große Zahl — ca. 700.000 auf 6,4 Millionen — Fremder im Lande kennt, die Bedeutung dieses Problems verkennen. Dieser Emigration von Arbeitskräften gegenüber kennen wir den Touristenschub von Nord nach Süd. Ist diese Mobilität für die industrialisierten Länder lange eine freiwillige gewesen, scheint diese heute zu einer allgemeinen, oft unfreiwilligen Mobilität zu werden. Vergessen wir nicht das Problem der Jugendarbeitslosigkeit. In dieser Situation bilden Sprachkenntnisse Zusatzqualitäten, die die Berufschancen verbessern und die erzwungene Mobilität in eine freiwillige Mobilität umwandeln, Migration also zur Promotion gestalten können. Wie wichtig dabei für die Wanderarbeiter der Erhalt autochthoner Kultur und Sprache als Verteidigung eigener Persönlichkeit ist, können nur jene ermessen, die die Probleme von Emigranten zweiter Generation kennen. Es stellt sich hier das Problem des Bilinguismus. Auf jeden Fall können wir festhalten, daß Sprachkenntnisse zu jenen Schlüsselqualifikationen zählen, die es den Menschen erlauben, sich in verändernder Lebenssituation zurechtzufinden.

Selbstverständlich kann es sich hier nicht um "literarische" Sprachkenntnisse handeln, sondern vor allem um Reden und Verstehenkönnen, um Kommunikation. Mobilität verlangt verschiedene Sprachlehrgänge. Je nach Bildungsziel gilt es, das eine — d.h. Pflege der Grammatik und Literatur — zu tun und das andere — d.h. Pflege der Umgangssprache und Konversation — nicht zu lassen.

Ein dritter Grund liegt in der Rolle der Massenmedien und des Sozialtourismus. Die Massenmedien machen an keiner Sprachgrenze halt. Oft ist die Bildsprache Vorläufer des Erlernens der Fremdsprache. Dies beginnt beim Englisch des Flugverkehrs, setzt sich über das Französisch der Speisekarte fort und endet etwa beim *njet* oder *na zdorov'e* der russischen Außenpolitik. Wir mögen solche Formulierungen wie Zürichs größte "Drive-in-Occasion-Schau" bedauern, wir mögen als Feinschmecker die Snackbars oder in Spanien Anschriften "Hier kannst Du futtern — wie bei Muttern: Eisbein mit Sauerkraut" entsetzlich finden, Tatsache bleibt, daß es Sprachgrenzen kaum mehr gibt. So erleben wir in den Massenmedien das "Spiel über die Grenzen", so begegnen wir im Sozialtourismus einer Art sprachlicher Völkerwanderung. Man mag dies bedauern. Viel besser wäre es, die Leute wüßten, woher solche Begriffe stammen, vielleicht würden sie sich dann der eigenen Sprache bedienen oder aber Fremdsprachen richtig erlernen.

Zweifellos ist es so, daß einerseits die Massenmedien, angefangen vom fremdsprachigen Roman in Taschenbuchausgabe bis zur satellitenübertragenen Fernsehsendung, und daß andererseits der Sozialtourismus mit seinen Charterreisen oder Jugendabonnements und Jugendherbergen in aller Welt, in jedem Individuum das Bedürfnis nach Sprachenlernen geweckt haben. Unsere Flugplätze sind ja kosmopolitische Treffpunkte geworden, Sinnbild einer schnellebigen Zeit, aber auch Chance weltweiter Begegnungen.

Gerade aus dieser Tatsache erwächst der nächste Anstoß zum Bedürfnis des Sprachenlernens. Allgemein wird heute erkannt, daß nur gegenseitiges Sich-Kennen- und Sich-Verstehenlernen zu besserem gegenseitigen Verständnis und damit zu Einigung und Frieden führen kann. Dazu gehört auch das Erlernen der Sprache des oder der anderen. In der Romantik sagte man: "Willst Du der Dichtkunst Sprache versteh'n — mußt Du in Dichters Lande geh'n." Übertragen könnte man behaupten: "Willst Du ein anderes Volk begreifen, die Mentalität verstehen des noch so Fernen, dann mußt Du nicht fremde Länder, nein auch fremde Sprachen kennenlernen." In dieser Empfehlung lag ja auch der Grund, weshalb die

europäische Erziehungsministerkonferenz solchen Wert auf die Förderung des Fremdsprachenunterrichts gelegt hat. Als Schweizer erleben wir ja immer wieder dasselbe Problem im kleinen. Wir reden dann etwa von Malaise zwischen Deutsch und Welsch. Ein wichtiger Faktor zur Überwindung ist sicher der obligatorische Unterricht in der zweiten Landessprache. Zwar lehrt uns die Erfahrung, daß Sprachunterschiede allein meist keinen unüberbrückbaren Gegensatz darstellen. Unüberbrückbar werden Gegensätze erst dann, wenn sie sich addieren, also wenn zu den sprachlichen sozioökonomische, politische und weltanschauliche Gegensätze hinzukommen. Daher können auch politische Einigung und Friede nicht über Sprachenlernen allein anvisiert werden. Dies zu glauben wäre naiv und müßte in jenen utopischen Idealismus einmünden, den Esperantisten etwa vertreten. Es hat bekanntlich auch unter gleichsprachigen Ländern Kriege gegeben. Tatsache bleibt, daß miteinander reden können immer eine erste Chance zu Verständigung und Versöhnung war und eben jene umfassenden Maßnahmen diskutieren ließ, die dann zum Frieden führten. Wohin Lust der Zerstörung aber führen kann, erleben wir heute am Beispiel des Sprachzerfalls oder der Sprachvergewaltigung durch terroristische Kreise. Selbst der heute weltweite Krieg zwischen einer legalen und illegalen Gesellschaft äußert sich schließlich in einem Sprachenproblem; deshalb hat Hugo Ball nach dem Experiment des Dadaismus gemahnt, es gelte mit der Reinheit des Wortes das Menschenbild zu retten.

Schließlich haben wir erkannt oder erfahren müssen, daß niemand in Wissenschaft und Technik mit der Entwicklung Schritt halten kann, wenn er nicht in der Lage ist, Fachliteratur auch in Fremdsprachen zu verfolgen. Die Fülle von "Abstracts", Bibliographien, Übersetzungsdiensten ist ein Beweis für die Internationalisierung der Wissenschaft. Nur wer die wichtigsten Begriffe seines Fachgebietes auch in Fremdsprachen kennt, hat wirklich Zugang zu dieser Literatur. Lange Zeit hatten ja Latein und Griechisch als Basis höherer Fachsprachen etwa der Medizin oder der Naturwissenschaften gedient — daher in unserem Land der siebzigjährige Kampf um den lateinlosen Zugang zum Medizinstudium. Vieles hat sich seither verschoben. Eine Zeitlang hat Englisch die technische Welt beherrscht, um jetzt auch dem Russischen Platz zu machen. Wahrscheinlich wird sich hier mit den neuen politischen Machtverhältnissen auf der Welt das Sprachenproblem ausweiten. Wenn in der Diplomatie Französisch seinen Platz vielfach behauptet hat, kommt das vielleicht daher, daß man in dieser Sprache auf vollkommene Weise und mit

schwungvollen Worten nichts sagen kann. Es gehört heute Sprachenlernen auch zur Ausbildung der Wissenschaftler und Techniker, und wir meinen, daß der Forscher mit bloßen "Abstracts" und Übersetzungen nicht auskommt : er muß auch in Fremdsprachen lesen können. Wir erleben es an internationalen Symposien und Konferenzen immer wieder, wie benachteiligt jene sind, die vollständig von der Simultanübersetzung abhängen. Trotz der Qualität der Dolmetscher geht immer etwas verloren.

Zusammenfassend können wir also sagen : wenn heute Sprachenlernen von jedermann als Bedürfnis empfunden wird, dann deshalb, weil die Bildungserwartungen allgemein größer geworden sind, weil die berufliche Mobilität dies erfordert, weil Massenmedien und Sozialtourismus dazu anreizen, weil man über Sich-Verstehen Verständnis und Friede sucht, weil man ohne Sprachkenntnisse in Wissenschaft und Technik nicht mehr mitkommt.

Wie soll, wie kann nun der Fremdsprachenunterricht den Bedürfnissen des Individuums in den verschiedenen Lebens- und Lernsituationen gerecht werden? Zwei Dinge scheinen mir hierfür wichtig zu sein. Einmal gilt es, eine differenzierte und wirklichkeitsnahe Bedürfnisabklärung vorzunehmen. Solange derjenige, der eine Fremdsprache lernt, mit den erworbenen Kenntnissen im praktischen Alltag nichts anzufangen weiß, ist er wenig motiviert für das Sprachenlernen. Wir erleben in der Schweiz die zusätzliche Schwierigkeit mit unseren Welschschweizern, die mit ihren Deutschkenntnissen in der deutschsprachigen Schweiz dem Dialekt begegnen. Es ist daher wichtig zu wissen, was die einzelnen brauchen, wieviel und wofür sie es benötigen. Die Bedürfnisse und Möglichkeiten können durch die verschiedensten Faktoren bestimmt sein. Sie können diktiert sein durch berufliche Bedürfnisse — in diesem Fall ist das Fachgebiet ausschlaggebend. Natürlich ist dies Bedürfnis nicht in gleicher Weise zu befriedigen, wenn eine lange oder eine kurze Schulzeit zur Verfügung steht. Sprachenlernen kann aber auch ein kulturelles Bedürfnis sein ; in diesem Fall werden literarische Werke eine dominierende Rolle spielen, denn wer vertritt eine Sprachkultur vortrefflicher als der Dichter, der von Stifter "Priester des Schönen" gepriesen wird. Wie sehr der Dichter seine Sprache liebt, empfinden wir bei der Lektüre von Heinrich Federers Essai "Die große deutsche Orgel". Leider sind moderne Schriftsteller mit ihrem vulgären Realismus nicht immer die besten Kunden sprachlicher Kultur. Sprachenlernen ist des weiteren ein soziales Bedürfnis. Wir haben vom Tourismus bereits gesprochen. Es braucht jemand aber meist nicht ins Ausland zu reisen, um fremdsprachigen

Kontakt zu finden oder zu suchen. Es ist nicht verwunderlich, daß soviele Erwachsenenbildungsinstitutionen dem Sprachenlernen gelten. Es ist ebenso bezeichnend, wenn viele Hausfrauen oder alleinstehende Personen solche Kurse belegen — sie suchen einfach Sozialkontakt. In diesem Fall werden Konversation, Zeitungs- oder Unterhaltungslektüre im Vordergrund des Interesses stehen. So wechseln also die Bedürfnisse von Situation zu Situation, von Individuum zu Individuum, weshalb eine differenzierte, wirklichkeitsnahe Bedürfnisabklärung dem Sprachenlernen vorausgehen muß.

Dies hat aber nur einen Sinn, wenn der Fremdsprachenunterricht im schulischen und außerschulischen Bereich sich an diesen vielfältigen Bedürfnissen orientiert. Es erfordert vielfältige Maßnahmen und Reformen. Einmal solche struktureller Natur, denn es gilt natürlich, Fremdsprachenunterricht in Schulen oder auf Schulstufen — mindestens als Wahlfachangebot — einzuführen, wo dies nicht der Fall war. Wir haben von der Vorverlegung in die Primarschule gesprochen, weil Beobachtungen zeigen, daß in vorpubertärer Zeit das Kind viel ungenierter eine Fremdsprache lernt als später. Ich denke aber auch an Berufsschulen, nicht nur wegen der eingangs erwähnten Mobilität, sondern auch zur Überbrückung der oft angeklagten Unterschiede zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schultypen. Auch hier gilt es, Privilegien abzubauen. Es genügt aber selbstverständlich nicht, Fremdsprachenunterricht auf Schulstufen oder in Schultypen einzuführen, wo es diesen nicht gibt. Der Fremdsprachenunterricht muß selber eine Reform erleben. Wenn es lange nicht möglich schien, diesen Unterricht zu generalisieren, so teilweise deshalb, weil er immer eine verkürzte Ausgabe gymnasialen Fremdsprachenunterrichts war und zudem einen wesentlichen Faktor der Selektion im Bildungswesen darstellte. Wenn der Fremdsprachenunterricht den Individuen in verschiedensten Lebenssituationen gerecht werden soll, dann sind Reformen im methodisch-didaktischen Bereich, neue Vokabulare und neue Lesestoffe nötig. Wir wissen, daß bereits Anstrengungen in dieser Richtung unternommen worden sind. Trotzdem ist es immer noch nicht leicht, die Brücke zu schlagen zwischen Althergebrachtem und Modernem, zwischen auf Kommunikationsfähigkeit ausgerichteter Konversation und grammatikalisch-literarischem Sprachunterricht. Es ist klar, daß die Überschätzung audiovisueller Hilfsmittel und geschäftstüchtige Reklame von käuflich erwerbbaren Sprachkursen den berechtigten Reformtendenzen geschadet haben.

Wir denken, daß es sich dabei nicht nur um ein schulisches Problem

handelt. Der außerschulische Bereich ist ebensosehr angesprochen. Wir haben auf Erwachsenenbildungsinstitutionen bereits hingewiesen. Wir erwähnten aber auch die Jugendarbeitslosigkeit und die berufliche Mobilität. Wenn Bevölkerungskreise nicht mehr zur Schule gehen können oder gehen, dann muß die Schule zu ihnen kommen. Wir glauben, daß Unterricht im Medienverbund (Korrespondenzunterricht, Radio, Fernsehen) hier eine wichtige komplementäre Aufgabe erfüllen und nur eine schulübergreifende Organisation allen Situationen gerecht werden kann. Die Schule kann nicht alles und nicht alles allein tun. In diesem Sinne haben Begriffe wie "Entschulung der Gesellschaft" oder "freie Lerngesellschaft" ihre Bedeutung.

Um aber herauszufinden, welcher Sprachunterricht, welche Sprachprogramme den Bedürfnissen des Individuums in den verschiedenen Lern- und Lebenssituationen gerecht werden, brauchen wir eine gesellschaftsbezogene Sprachforschung. Diese muß helfen, die besten Methoden und Programme zu entwickeln, die es jedem Individuum ermöglichen sollen, entsprechend seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen das Ziel zu erreichen, das es sich gesteckt hat oder das sich ihm stellt.

Es entspricht nicht unserer Absicht, im Sprachenlernen nur ein utilitaristisches Ziel zu sehen. Das Erlebnis und Verständnis fremder Kultur, die Erziehung zu wahrer Menschlichkeit im Sozialerlebnis sprachlicher Kommunikation ist eine Genugtuung, eine Bereicherung, die Sprachenlernen zu einer schönen Aufgabe machen. Wenn wir damit der Mehrsprachigkeit das Wort reden, dann im guten Sinne, auf keinen Fall im Sinne von Sprachverarmung oder Sprachverwilderung. In seiner Abhandlung über die "Sprache als Fundament der Kultur" schreibt Johann Heinrich Pestalozzi: "Lehre ich mein Geschlecht reden, so tue ich für dasselbe das nämliche, was die Natur vor mir für dasselbe getan hat. Ich erkenne also in der Sprache das erste äußere Mittel meiner gesellschaftlichen Kultur. — Die Sprache allein verhindert die Einseitigkeit in den Fundamenten der Kultur."

FRANCIS DEBYSER

PEUT-ON ACCORDER LES BESOINS DE L'ÉTUDIANT ET CEUX DE SON FUTUR EMPLOYEUR ?

0. Le titre initial qui m'avait été proposé pour cette communication était : «Comment accorder les besoins de l'étudiant et ceux de son futur employeur»? Dans la mesure où il ne m'apparaît pas prouvé que l'on puisse, ni surtout qu'il faille à tout prix procéder à cette conciliation j'en ai délibérément changé l'intitulé.

1. *C'est à la réflexion sur la problématique de l'enseignement aux adultes et aux études qui s'en sont suivies, notamment dans le cadre du Conseil de l'Europe, que la pédagogie des langues doit les progrès qui ont été réalisés au cours des 5 dernières années en vue de mieux définir les besoins et les objectifs.*

Dans le cas, en effet, d'enseignés adultes, à la fois plus conscients de leurs besoins linguistiques immédiats, plus contraints par le cadre socioprofessionnel, ou encore, s'agissant de travailleurs migrants, plus directement en prise avec des situations de communication bien différentes de l'univers familial, familier ou estudiantin que tentent de reproduire la plupart des méthodes, force était de rechercher une meilleure adéquation entre les besoins des apprenants et les contenus linguistiques ou thématiques de l'enseignement qu'on allait leur proposer. En outre il devenait évident que cette identification des besoins langagiers ne pouvait être laissée à la seule intuition des enseignants comme cela avait été le cas lorsqu'il s'était agi d'enfants ou d'adolescents.

2. *Mieux définir les besoins et les objectifs a consisté entre autres à distinguer les premiers des seconds et à se rendre compte que dans un processus d'enseignement-apprentissage il était impossible de définir des objectifs sans avoir procédé au préalable à une analyse poussée des besoins, en l'occurrence des besoins langagiers puisqu'il s'agit d'enseignement des langues.*

En d'autres termes il ne pouvait être question de définir comme objectifs, indépendamment d'une étude des besoins, de simples contenus

linguistiques tels que par exemple «l'acquisition du français fondamental 1er degré» ou celle des «structures fondamentales» de telle ou telle, ou encore de légiférer dans l'abstrait sur la priorité de la communication orale même dans le cas d'apprenants dont l'unique besoin langagier serait par exemple la compréhension de textes écrits.

En plaçant la définition de besoins comme démarche préalable à la formulation d'objectifs, la méthodologie a tout simplement pour la première fois replacé «les bœufs avant la charrue».

3. *«Besoins langagiers», bien que le terme en français connote davantage, même pour le grand public, une pratique réelle du langage et de la communication qu'une connaissance ou une «compétence» théorique, ne serait cependant resté qu'une expression floue servant à rebaptiser d'un nom à la mode les objectifs linguistiques formulés en termes de listes de formes, de vocabulaire et de constructions, si, de leur côté, et souvent en réponse à la sollicitation des pédagogues, la linguistique du discours, de la communication et de la parole en acte, ainsi que la sociolinguistique n'avaient opposé à la «compétence linguistique» abstraite la compétence concrète et pragmatique de communication «in vivo» et «in socio».*

Il a fallu pour cela que les «linguistes appliqués», se heurtant à la réalité de l'enseignement en formation permanente, aux adultes, aux travailleurs, aux minorités ethniques, prennent conscience du fait qu'un modèle théorique de «compétence syntaxique» ne permettrait que de rendre compte dans le vide des «phrases bien formulées» et tendait probablement à légitimer un modèle élitiste et classiste de la compétence linguistique. Telle est la portée essentielle de la polémique entre Hymes et Chomsky à propos de la compétence de communication, et de la prise de conscience qui s'est fait jour dans le numéro 121 du *Français dans le monde*, «Pour une sociolinguistique appliquée» (voir notamment l'introduction de Louis Porcher).

4. *L'analyse plus fine des situations de communication proposées par les nouvelles approches dites précisément «approches communicatives» a permis d'entrevoir la possibilité d'établir pour différents groupes d'apprenants une formulation d'objectifs différenciés en fonction des différentes situations de communication dans lesquelles on prévoit qu'ils se trouveront à l'issue de leur apprentissage. Préparer les apprenants à ces situations de communication reviendrait donc à conformer les objectifs, voire certaines procédures méthodologiques (par exemple la simulation) aux besoins langagiers préalablement analysés.*

On se doute en effet que les besoins langagiers d'un touriste, d'un fonctionnaire international, d'un telexiste, d'une société commerciale ou du portier d'un grand hôtel ne sont pas les mêmes, et qu'une préparation aux situations de communication dans lesquelles ils se trouvent ou vont se trouver professionnellement dépasse les simples inventaires lexicaux ou les répertoires phraséologiques proposés naguère par les études sur les «langues de spécialité». La notion même de «langue de spécialité» a d'ailleurs fait long feu lorsqu'on s'est aperçu qu'un même «spécialiste» pouvait être confronté avec des discours organisés de façon très différente en fonction précisément de la situation de communication (par exemple un médecin selon qu'il participe à un congrès, donne une consultation, travaille dans un service hospitalier, correspond avec des collègues, donne ou suit des cours).

5. *Une question, la plus «naïve» en apparence, mais aussi la plus importante quant au fond, s'est vite posée, et le titre même de cette communication ne peut manquer de la faire légitimement resurgir : de quels besoins s'agit-il, ou mieux des besoins de qui? de l'apprenant? de l'employeur? de la société? de la société X (Westinghouse, Michelin, Migro, Volkswagen?) ou de l'«État employeur» des sociétés non capitalistes?*

Est-il en effet utile ou profitable à une entreprise que les travailleurs étrangers de faible qualification comprennent autre chose que les consignes de travail et les règles de sécurité? Ou encore qu'ils puissent téléphoner s'ils sont à des postes de travail n'impliquant pas l'usage du téléphone (chantier, chaîne de montage)? A-t-elle intérêt à ce qu'ils puissent discuter de leurs conditions de travail et communiquer avec leurs camarades «locaux». Ou même sans entrer sur le terrain des conflits sociaux, l'entreprise privée se souciera-t-elle que ses travailleurs étrangers aient une compétence linguistique suffisante pour se débrouiller à la poste, ou, s'ils ont des enfants, pour communiquer avec leur institutrice ou avec l'assistante sociale? L'entreprise privée tourne fort bien avec des handicapés linguistiques, et à cet égard la situation des cadres moyens et des techniciens français de sociétés multinationales (avec par exemple un P.D.G.-homme-de-paille à Paris mais une direction réelle dans le New-Jersey) n'est pas fondamentalement différente : les besoins linguistiques de l'employeur privé, qu'il s'agisse d'O.S. maghrébins ou de cols blancs français ne vont pas au-delà de la compétence requise pour le poste de travail.

6. *Les scrupules idéologiques, renforcés par ailleurs par la nécessité proclamée par les pédagogues de recentrer la pédagogie sur l'enseigné, ont*

rapidement fait apparaître, malgré la tentation technocratique de certains de faire définir les besoins en formation des adultes par les employeurs, qu'il y avait au moins deux partenaires dans une définition des besoins, l'apprenant et la «société».

Cette mauvaise conscience idéologique s'est traduite notamment dans les travaux du Conseil de l'Europe et dans la réflexion critique qu'ils ont suscitée parallèlement ou en contre-coup par des analyses plus dialectiques de la procédure de définition des objectifs (voir à ce sujet les articles de D. Coste, L. Porcher, ainsi que la récente étude de Richterich sur l'identification des besoins langagiers).

7. *L'apprenant étant cerné par le social, on voit mal qu'il puisse, autrement que dans une démarche autodidacte de pur plaisir personnel, ne pas intégrer certaines pressions du social dans la définition de ses besoins d'apprentissage ; cette intégration est d'ailleurs conforme à son intérêt individuel.*

Le plaisir individuel est par ailleurs plus ou moins largement déterminé par le social, qu'il s'agisse du désir de lire Marcel Proust dans le texte (prestige de la culture française) ou de comprendre les paroles des dernières chansons américaines à la mode (prestige des mass-média nord-américains).

8. *Inversement, la société, sous peine de se réduire à n'être que la fourmilière fonctionnelle d'Orwell (1984), doit plus ou moins largement prendre en compte avec leur diversité les besoins individuels des apprenants, soit parce que cette société intègre la satisfaction des besoins individuels à la conception qu'elle a de ses finalités, soit, pour des raisons plus prosaïques d'efficacité, parce que les apprenants n'apprendront pas ou apprendront mal ce qu'ils ne reconnaîtront pas comme conforme, au moins en partie, à leurs besoins propres.*

De plus en plus nombreux sont les enseignants des cours «fonctionnels» ou «sur objectifs» qui se rendent compte que leurs étudiants renâclent à l'instrumental pur (qu'ils soient migrants, fonctionnaires, employés de banque ou élèves de sections techniques ou commerciales) et réclament autre chose, de la communication humaine et même ... des contenus culturels.

9. *D'où l'idée que la définition d'objectifs doit refléter une analyse de besoins multiples, professionnels, éducatifs et personnels qui ne se recoupent pas complètement ni forcément, et qu'il convient d'essayer de concilier comme dans une «négociation» entre partenaires. Ajoutons dès maintenant*

au nombre de ces partenaires les institutions de formation dont les conceptions relatives aux besoins d'apprentissage ne s'identifient pas nécessairement à la définition que peuvent formuler soit les enseignés soit l'institution sociale, grande ou petite, qui leur confie les enseignés.

On peut aussi considérer qu'une institution de formation en langues étrangères, qui ne limite pas ses ambitions à celle d'une simple «boîte de langues vivantes», plutôt que de se concevoir comme un troisième partenaire doit désormais ajouter à sa tâche celle de faire apparaître, d'élucider et d'analyser les données qui permettent précisément de «négocier» de tels «contrats» de formation.

10. *L'analyse des besoins devient plus complexe encore si l'on prend en compte la différence qu'il peut y avoir entre des besoins préalables à l'apprentissage et la modification de ces besoins pendant l'apprentissage. L'analyse des besoins langagiers et la conciliation ou la négociation nécessaire qui s'ensuit n'est pas faite une fois pour toutes avant le déroulement d'un programme, mais doit se prolonger dans une dynamique accompagnant l'apprentissage jusqu'à son terme. C'est là la principale justification des systèmes d'unités capitalisables, solution organisationnelle qui offre à l'institution et surtout aux apprenants une souplesse relative permettant de répondre non seulement à la différenciation mais aussi à la modification des besoins.*

La nécessité d'une analyse continuée des besoins et d'une négociation suivie de la définition des objectifs est un argument de plus pour que ce rôle d'analyse et de négociation, envisagé au paragraphe précédent comme faisant partie du travail institutionnel de formation, soit intégré à l'enseignement proprement dit ; il est donc peu souhaitable que l'on pousse très loin l'hypothèse de «modules» ou de «kits» préfabriqués, définissant à l'avance des populations types d'enseignés ainsi que leurs besoins et leurs objectifs.

Mais on devine aisément les limites entre l'utopie éducative et la réalité. La surcharge de travail et de responsabilité ainsi donnée aux formateurs en langues étrangères d'une part, la pression des intérêts éditoriaux de l'autre, freineront sans aucun doute cette intégration dialectique de l'analyse des besoins et de la définition évolutive des objectifs dans le processus d'enseignement-apprentissage.

11. *Les deux plus grandes interrogations étant partiellement levées, à savoir que la définition des besoins n'est pas le monopole de la ou des sociétés, et qu'elle n'est pas non plus fixée une fois pour toutes avant l'ap-*

prentissage, il reste un certain nombre d'interrogations de taille, pour la plupart encore sans réponse et que nous proposons comme thèmes de réflexion accompagnés de quelques mises en garde.

11.1. *Besoins objectifs et besoins subjectifs : pour ne pas tout mélanger, l'analyse des besoins tend à ne retenir que les besoins «concrets» objectifs, explicités ou tout au moins explicitables afin de ne pas confondre besoins et motivations. La démarche se comprend et se justifie mais n'est nullement évidente quant à l'économie profonde (psychologique) et aux investissement personnels (motivation : désir, plaisir et résistances).*

11.2. *En dehors de quelques cas limites et très strictement définis, est-il véritablement possible de cerner une compétence de sortie?*

11.3. *La frontière entre compétence générale et compétence spécialisée est-elle suffisamment claire?*

11.4. *Que faire des apprenants en situation de formation générale et en quoi ou jusqu'à quel point la définition de besoins langagiers de type professionnels concerne-t-elle par exemple les élèves de l'enseignement secondaire?*

11.5. *Quelle réponse sera donnée à ceux des apprenants des cours du soir ou des universités populaires qui sont demandeurs d'une compétence générale et non d'un enseignement défini par des besoins utilitaires et professionnels?*

11.6. *Les analyses de besoins, définis par exemple dans les travaux du Conseil de l'Europe peuvent-elles nous donner plus que des orientations générales sur l'équilibre d'un cursus?*

11.7. L'analyse des besoins et la formulation d'objectifs qui en résulte résout-elle les problèmes méthodologiques?

C'est en tentant de traiter ces différents points que l'on fera progresser concrètement vers des solutions didactiques la problématique soulevée par le titre de la présente communication.

Enfin il ne semble ni anachronique ni illégitime que dans le cadre d'un congrès de l'F.I.P.L.V., on s'interroge sur une question de fond : l'enseignement d'une langue vivante, quelle qu'elle soit et quelle que soit son utilisation, a-t-il ou non une valeur éducative? Si l'on répond non, fermons boutique et ne faisons plus que de l'enseignement sur objectifs bien conçu et efficace pour un nombre limité d'apprenants. Si l'on répond oui une certaine vigilance s'impose pour ne pas laisser s'instrumentaliser ou se fonctionnaliser n'importe comment l'enseignement des langues vivantes dans les institutions ou les filières de formation générale.

BIBLIOGRAPHIE (*)

AHLQUIST, P., *What need do Swedes experience for proficiency in English?*, Stockholm : Lärarhögskolan, 1968.

ALTMAN, J. W., "Improvements needed in a central store of human performance data", in : *Human Factors*, 1964, 6, pp. 681-686.

BLOOM, B. *et al.*, *Taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine cognitif*, Montréal : *Éducation nouvelle*, 1970. (Original : *Taxonomy of educational objectives, Handbook I : Cognitive domain*, New-York : David McKay Comp., 1956).

CHANCEREL, J. L., GONTHIER, A., *L'identification des qualifications-clés en vue de la construction des unités capitalisables*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1975.

CHANCEREL, J. L., ROUSSON, M., DEBETAZ, P. A., SIPITANOU, A., *Les besoins en formation des adultes : les méthodes d'identification*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1975. Comité de l'éducation extra-scolaire et du développement culturel, doct. C.C./E.E.S. (75) 20.

COSTE, D., «Analyse des besoins langagiers et enseignement de langues étrangères aux adultes», in : *Études de Linguistique Appliquée*, Paris : Didier, septembre 1977.

COSTE, D., FERENCZI, V., PAPO, E., «Approche d'un niveau seuil», in : *Un Niveau seuil*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1976.

English for Business, Londres, Oxford University Press, 1972-1973.

English Language : Stages of Attainment Scale, prepared for Aktiebolaget Svenska Kullagerfabriken by the English Language Teaching Development Unit of Oxford University, Oxford et Colchester : O.U.P., 1975 (diffusion restreinte et contrôlée).

ENMANS, K., HAWKINS, E., WESTOBY, A., *Foreign Languages in Industry/Commerce*, Language Teaching Centre, University of York, 1974.

EVANS, G. et PASTOR, E., *Field survey of language skills and real job needs*, rapport préparé pour le compte de la S.I.D.A. (Swedish International Development Authority) à partir d'une enquête menée en Éthiopie, au Kenya, en Tanzanie et en Zambie en mars-avril 1972 ; publié dans un bulletin multigraphié intitulé *Communication* 12 1/2, 1973.

FINLAY, I. F., *Language services in industry*, Londres : Crosby Lockwood, 1973.

HYMES, D. H., "On Communication competence", in : J. B. Pride and J. Holmes

(*) Nous reproduisons avec son autorisation et en ne la complétant que par quelques titres la bibliographie proposée par Daniel Coste à la suite de son article *Analyse des besoins langagiers et enseignement des langues étrangères aux adultes*, in : *Études de Linguistique Appliquée*, n° 27, Paris : Didier, juillet-septembre 1977.

(eds.), *Sociolinguistics*, Selected Readings. Middlesex (England) : Penguin Books, 1972, pp. 269-293.

I.B.M. France, *I.B.M. Foreign Language Level Rationale*, Paris : I.B.M. France, 1974.

JAMES, C. V. et ROUVE, S., *Survey of Curricula and Performance in Modern Languages*, 1971-72, Londres : C.I.L.T. (Center for Information on Language Teaching and Research), 1973.

JUPP, T. C. et HODLIN, S., *Industrial English, An example of theory and practice in functional language teaching*, Londres : Heinemann, 1975.

MERTENS, D., *Les qualifications-clés aux stades initial et ultérieur de la formation*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Comité de l'Éducation extra-scolaire et du développement culturel, doct. C.C.C./E.E.S., 1972, p. 110.

PELFRENE, A., PORCHER, L., BEACCO, J. C., BOURGAIN, D., COLOMBIER, P., COLSON, J., COSTE, D., FERENCZI, V., FOURCAUD, N., MARTINS-BALTAR, M., MOCHET, M. A., BERQUE, A., VAUNAISE, R., *Analyse de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel (préalables à une formation)*, rapport de recherche non publié, C.R.E.D.I.F., E.N.S. de Saint-Cloud, 1976.

PORCHER, L., «Une notion ambiguë : les «besoins langagiers» (linguistique, sociologie, pédagogie)», in : *Les Cahiers du C.R.E.L.E.F.*, n° 3, 1977, pp. 1-12.

PORCHER, L., «Le sociologique dans la linguistique : de quelques principes et conséquences», in : *Le Français dans le Monde*, numéro spécial 121, *Pour une sociolinguistique appliquée*, Hachette-Larousse, mai-juin 1976.

RICHTERICH, R., «Définition des besoins langagiers et types d'adultes (Section I : Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes ; section II : Classification analytique des catégories d'adultes ayant besoin d'apprendre une langue étrangère)», in : Trim *et al.*, *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1973, pp. 35-94.

RICHTERICH, R., «Comment définir des besoins de communication», in : *The Communicative Teaching of English*, Conference preprints and programme, A.I.L.A./B.A.A.L., Seminar, Linguistics Section, Department of English, University of Lancaster, 1973.

RICHTERICH, R., «L'analyse des besoins langagiers : illusion, prétexte, nécessité, éducation et culture», in : Revue du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, n° 28 (consacré à l'apprentissage des langues vivantes par les adultes), 1975, pp. 9-14.

RICHTERICH, R. et CHANCEREL, J. L., *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1977.

STUART, W. J. C. et LEE, E. V., *Market survey of non-specialist use of languages in industry and commerce*, Londres : Chamber of Commerce and Industry, Marlowe House, Sidcup, Kent (multigraphie), 1972.

TRIM, J. L. M., RICHTERICH, R., VAN EK, J. A., WILKINS, D. A., *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1973.

VALETTE, R., *L'évaluation dans l'apprentissage des langues étrangères*, Vevey (Suisse) : Editions Delta, trad. de M. P. de Montgomery (coll. GRETI — Socrate), 1976.

VAN EK, J. A., *The Threshold Level*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1975.

WENDT, M., "Kognitive Lernziele des Fremdsprachenunterrichts", in : *Die neueren Sprachen*, Heft 6, décembre 1975, pp. 512-526.

WILKINS, D. A., «Contenu linguistique et situationnel du tronc commun d'un système d'unités capitalisables», in : TRIM *et al.*, 1973, p. 137-154.

DISCUSSION

Moderator: Albert RAASCH

Although the participants agreed with M. Debyser that language needs must be taken into account and endorsed his specific warnings, they discussed a number of problems including the following:

1. In the first place, the concept of "employers" should be clarified. It was suggested that in M. Debyser's formulation "employers" should be replaced by "employment". In any event, society as a social aggregate should not be confused with society as an enterprise. Society intervenes not only at the level of language *needs* but also at the level of educational *conditions*, teacher training etc.

In view of the importance of these issues, the participants made the following specific proposals: They urged that the number of hours assigned to modern languages in the curriculum be substantially increased, and that the system of teaching assistants be improved.

2. The participants endorsed M. Debyser's statement that the definition of needs — personal needs as well as the needs of society — is both difficult and complex. It is particularly difficult in the school context: in this connection the following questions arise:

— Do students know what their language needs are?
— Can they formulate their needs by themselves? What is the role of teachers in the process? How can the points of view of students and teachers be coordinated?
— How can the fact that needs change in the course of teaching be taken into account?
— How can methods and programmes be adjusted in practice to needs?
— Would an employer himself be capable of defining the needs of learners? In this regard considerable research is still needed, bearing in mind the specific conditions in each country.

3. Needs are not the only basis for developing a method or a methodology. In particular, a more important role should be assigned to teachers, whose appropriate recruitment, training, and refresher training are prerequisites for the success of any teaching. In the final analysis, it is the teacher who must know how to analyse the needs of his students and draw practical conclusions from that analysis. If he is to do so, he must be appropriately trained.

JAN A. VAN EK

THE UNIT/CREDIT SYSTEM AS A POSSIBLE LINK BETWEEN VARIOUS FORMS OF TEACHING

Several extraordinary things are happening in the modern-language teaching scene in a large part of Europe at present:

One and the same set of principles is being successfully applied in the planning of new language courses in at least a dozen different countries for a large variety of target groups ranging from schoolchildren with learning difficulties in Austria to highly educated staff-members of an international business-firm in France.

One and the same new learning-objective, constructed in accordance with these principles, is being incorporated, in a number of variant forms, or being adapted for incorporation, into curricula for English, French, German, Italian and Spanish, in numerous institutions — state institutions as well as private ones, for adult education as well as for school education — in most of the countries of Northern, Southern and Western Europe.

A Dutchman and an Englishman together are developing specimen tests for this objective, which are being tried out simultaneously in Austria, the German Federal Republic, the Netherlands, Sweden and Britain.

British and German broadcasting companies, together with publishing firms, a German association for adult education and an international group of experts, are preparing the joint production and evaluation of multi-media course materials designed to prepare learners for the objective referred to above.

Within the framework of the same set of principles, Swiss, German, French and English experts work closely together in the development of procedures for determining foreign-language needs, and the application of their work is in progress or being planned in a variety of European countries.

Proposals for an international structure for refresher-courses for language teachers are being developed so as to enable teachers from countries as far apart as Iceland, Portugal and Turkey to benefit from the best expertise available in Europe and to become familiar with implications and applications of the principles referred to above.

I assume that this survey of some of the things going on in Europe at present will suffice to demonstrate at least three points :

1. A great deal of innovative activity is going on in many countries of Europe ;
2. this activity is not confined to any particular form of teaching or any particular language ;
3. this activity involves international collaboration of unprecedented scope and intensity.

Let us start with the innovative nature of the activity. I have referred several times to the application of certain principles which determine this activity. The principles themselves may disappoint you, they are neither revolutionary nor even new at all ; in fact, many educationalists have presumably been uneasily aware of most of them ever since the beginning of organised language-teaching. What is new, and what has brought about the present dramatic increase of innovative activity, is the availability of tools which allow the consistent application of these principles.

But first the principles themselves :

1. Foreign-language learning is a goal-oriented activity ;
2. the primary aim of foreign-language learning is not the accumulation of knowledge about the foreign language but the acquisition of the ability to use this language as an instrument of communication ;
3. for reasons of various kinds — educational, social, economical, political and ideological — foreign-language learning should be promoted ;
4. one of the conditions for promoting foreign-language learning is that the learners should be provided with optimally effective learning-facilities ;
5. learning-facilities are optimally effective if they enable the learners to satisfy their communication needs as efficiently as possible ;
6. learners are individuals with individual characteristics (including learning-characteristics) and individual communication needs ;
7. learning-facilities should be flexible enough to be adaptable to the in-

dividual characteristics and needs of different learners, including changes in their needs during the learning-process ;

8. the planning of learning-facilities has to take into account a realistic assessment of available resources ;
9. in order to provide optimal learning-facilities resources must be used optimally ;
10. an optimal use of resources requires large-scale planning of the deployment of these resources, intensive collaboration and harmonisation.

It will be apparent from the enumeration of these principles that their application requires a highly systematic approach to the provision of learning-facilities, that this approach involves the analysis of learners' characteristics and learners' needs — also, one might add, of society's needs —, the definition of flexible learning-objectives, an inventory of resources, both human and material, the provision of adequate learning-materials and learning-conditions, and monitoring of the learning-process so as to allow for individual variations. Such an approach is needs-oriented, flexible and learner-centred. It should, in principle, be suitable for active participation by the learners themselves and may lead to a high degree of learner-autonomy. It will also be clear that the implementation of this approach remains illusory unless :

a. adequate planning tools are available,
b. genuine collaboration is established on a very large scale indeed.

Fortunately, we no longer have to start from scratch. The events I enumerated at the beginning indicate that there is already a concrete example of at least a successful start of genuine international collaboration, even though until now this has been confined to the member states of the Council of Europe. The most essential planning tools are also available in the form of documents which analyse the fundamental problems and offer models of practical solutions. The outlines of a common system which is required for intensive collaboration are already sufficiently well-defined to ensure an adequate degree of harmonisation. In principle, this whole network of collaboration could be used as a model for similar networks in other parts of the world, or, alternatively, could be extended to cover a much larger area than it does at present. The only real obstacle would seem to be the need to create administrative structures that would be strong enough to carry the weight of a world-wide system. This,

however, is a matter of political will. If it is sufficiently realised by politicians that education, and particularly foreign-language teaching, is one of the most powerful instruments to achieve international understanding and collaboration, and if such understanding and collaboration are really desired, administrative obstacles will not be allowed to exist for long.

Great enterprises may have small beginnings. Allow me to go back to the first meeting of the so-called group of experts convened in 1971 by the Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe in order to "examine the feasibility of setting up a European unit/credit system for modern language learning by adults". This group consisted of John Trim, who became the Project Director, René Richterich, David Wilkins, and myself. Together with members of the secretariat of the Council of Europe, we surveyed the results of a symposium on modern language learning by adults which had just been held at Rüschlikon. From the discussions held there it was clear that some sort of system would be needed to salvage adult language learning from the state of chaos which appeared to prevail in the greater part of Europe. It was also clear that this could only be achieved if intellectual and material resources thinly spread over a vast area could be pooled and systematically employed. The administrative structure and a financial basis were provided by the Council of Europe, the intellectual resources were, at this stage, provided only by the four of us.

At the end of this historic first meeting we had accepted the task of examining the feasibility of setting up a European unit/credit system that would be learner-centred and communication-oriented, and we had also established a few priorities. Richterich committed himself to look into problems of needs-analysis, Wilkins was to provide a basis for a functional analysis of language use, and I myself would give some thoughts to the problems involved in defining a minimum-level of general foreign-language ability in what was ultimately to be a fully developed unit/credit system. This division of labour, and these priorities — needs-analysis, analysis of language behaviour, and the specification of learning-objectives — have persisted throughout our project. The main results are now fairly well-known. Richterich's successive studies on needs-analysis have now culminated in his recent publication, with Jean-Louis Chancerel as co-author, under the title of *L'Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Wilkins' studies on notional-functional categories have profoundly influenced the practice of language teaching

and the composition of course-materials in several parts of the world. My own *Threshold-Level*, in a version for adults and one for schools, serves as a common point of reference for most of the ongoing activities in our project. Of course, even these few products of our group would not have come into existence without the active support of many others than the original four members. Literally hundreds of language-teaching experts and administrators from all over the Council of Europe area have given us the benefit of their advice. Many of them have made essential contributions to the project. The project-group itself was soon extended and sub-groups were organised in order to draw more effectively on the expertise available. A major reinforcement of the intellectual resources of our group was the participation of CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français), whose study called *Un Niveau Seuil* has already become indispensable background reading for anyone engaged in the specification of language-learning objectives as well as an indispensable tool for the specification of objectives for French. Nor would our group have reached the point where it is today without the support, contributions, and facilities for experimentation provided by Austrian, German, Swedish and Dutch government departments, by the Pädagogische Arbeitsstelle of the Deutscher Volkshochschul-Verband, and by Eurocentres, to mention only a few of the most important contributors to our scheme.

I have briefly sketched to you the earliest stage of our work, which was, in fact, the search for a unit/credit system. A unit/credit system is based on the division of an overall learning-task into portions which are usually equal in size and may be ordered sequentially. On the completion of such a portion, or unit, the learner is awarded a credit, and the total number of credits accumulated in the course of a learning-process is an indication of the size of the knowledge or the scope of the ability acquired by the learner. Structuring a learning-task into clearly defined units, or sub-tasks, has obvious advantages. It obliges course-designers and teachers to carefully analyse the overall learning-task into its components, to devise principles of sequencing and to apply them consistently. The learners benefit from this in at least two ways : the systematic arrangement of the learning-content is likely to increase the efficiency of their learning, and it gives them a clearer view of just what is involved in their learning-task.

Because learning a foreign language is not primarily the accumulation of knowledge but the acquisition of behaviour-potential, of communicative skill, units will have to be defined in terms of behaviour, in terms of "the

ability to do this or that in the foreign language". This may be the ability to ask the way, the ability to apologize, the ability to express doubt, the ability to buy a railway ticket, or the ability to chair a meeting, the ability to accept foreign telephone calls, etc. If we consider these potential learning-units, we see that they differ enormously in size, in learning-content (compare the ability to apologize and the ability to chair a meeting), and that they differ in degree of complexity or rank (one of the things a chairman may have to do is to apologize). We also realise that an attempt to arrange these units sequentially is bound to involve rather arbitrary decisions, to say the least of it. Should the learners be taught to apologize before they can express doubt or the other way round? It is true that they cannot learn everything at the same time, so a course-designer or a teacher will have to make such decisions of sequencing. However, the nature of these decisions will be determined by so many variables that it is out of the question to impose, or even to propose, the same sequence for all types of learners and all learning-conditions. But, it might be argued, one might make separate learning-blocks, one for apologizing, one for expressing doubt, and leave the order in which they are taken to the teacher or to the learner. The trouble with this suggestion, however, is that each block would have a certain language content, a structural content and a vocabulary content, and that language learning is not simply a process of accumulating discrete structures and vocabulary-items, but a process of growth, of building on to — and with the aid of — what has been acquired before. Consequently we can hardly offer a large variety of small units at, for instance, beginners' level, because this would mean that the learners would be supposed to start from zero each time they would select a new block.

It will be obvious that this approach to an international unit-system which would serve as a common structure for all possible learning-situations, is not viable. We might next consider the possibility of constructing such a unit-system with large blocks rather than the small ones we have been discussing so far. Most learners, after all, would hardly be taught how to chair a meeting before they had been taught a lot of other things. The question then arises : how many other things and what other things? Again, this depends on a large number of variables. Learning how to chair a meeting of a small discussion group in an international youth-centre might come much earlier in a learning-process than learning how to chair a large international business meeting. This approach, too, seems to be unsuitable as a basis for a unifying international learning-system.

Gradually the group of experts reached the conclusion that, although a unit-structure might be the most effective basis for the organisation of language courses, the creation of a universal structure of this kind, for use on an international scale and in various forms of teaching, would be inconsistent with the principles of flexibility and learner-centredness which it had adopted as the guiding principles for its work. In fact, what appeared to be needed was not one single unit-system but a variety of unit-systems, each designed to meet the specific requirements of distinct learning-situations.

When this conclusion had been reached the members of the group began to refer to their task as "systems development — *in the plural* — in modern language teaching" rather than "the development of a European unit/credit system". As it turned out, this change of course did not lead to a fragmentation of the work of the group, but, on the contrary, it resulted in a much closer coherence of the various activities carried out in conjunction with the project and in a harmonisation of a much more fundamental kind than could ever have been achieved by the introduction of the originally envisaged system. What the group has eventually produced, and is still elaborating, is a coordinated plan of action rather than a new orthodoxy in the form of a single rigid structure. The binding elements in the group's work are a common set of principles underlying all its activities and a set of planning tools which allow these principles to be applied consistently in a large variety of learning-situations. Since the learning-system resulting from the use of these planning tools are based on the same principles and developed along the same lines they show, in spite of outward differences, a very high degree of fundamental similarity. Actually, they are so closely interrelated that they allow the most intensive collaboration at a very concrete level.

The planning tools I have referred to are of two different kinds. One type is meant for the overall organisation of language-learning systems, the other type for individual components of such systems. The first type is mainly represented by various publications by the Project Director, John Trim, notably his comprehensive *Report on some possible lines of development of an overall structure for a European unit/ credit scheme for foreign-language learning by adults*, published by the Council of Europe in 1977. Examples of the second type are Richterich's publications on language-learning needs, various documents on the specification of language-learning objectives, and forthcoming publications on evaluation, both formal terminal assessment and continuous self-assessment. All these

documents contain analyses of the theoretical and practical aspects of the problems involved, models for dealing with these problems, and examples of practical applications of these models.

A task the group of experts has particularly concerned itself with is the specification of language-learning objectives. Objectives form central elements in learning systems. The nature of the objectives determines whether a learning-system is really learner-centred and needs-oriented — as we want it to be — and the content of the objectives has to be reflected in learning-materials and evaluation-instruments. Recognizing this central role of objectives the group decided to design a model for the specification of objectives which would reflect the principles of its overall approach and to apply this model in setting up a system of objectives which could serve as a common framework of reference for all the activities undertaken by the group itself and by all the other bodies wishing to relate their work to these activities. This system of objectives, with the *Threshold-Level* as its starting-point, has now become the strongest single binding element between all the different forms of language teaching brought into the scheme.

The basis of these objectives is a newly developed model for the analysis of linguistic behaviour, incorporating various concepts from pragmalinguistic studies, particularly Wilkins' notional-functional categories. The integration of the various components into a coherent model was first achieved by Klaus Bung and John Trim and brought to its present stage by myself and subsequently by members of CREDIF.

Linguistic behaviour can be described in terms of fulfilling certain *language-functions* with regard to a certain *notional content*. Whenever people use language they perform, or interpret the performance of, certain *functions*, such as asserting, questioning, commanding, expostulating, persuading, apologizing, etc. In performing such functions people express, refer to, or, to use a more general term, "handle" certain notions. They will, for instance, apologize for *being late*, for being late for *a party*, for being late for a party *yesterday*, etc. Which functions people fulfil and which notions they handle depends on the communication situations they find themselves in. These situations can never be fully described — one component is, for instance, all the previous history of each of the participants — but they can at least be characterized in such a way that certain features of the nature of the communication become predictable. Such features may be predicted from characteristics such as the physical environment, the *setting*, in which the communication takes place, the

psychological roles and the *social roles* which the participants play, and the *topics* of the linguistic interaction. Characteristics like these do not only affect the language-functions which are fulfilled and the notional content of the interaction. they will also affect the choice of the *language-forms* — structures, idioms, vocabulary, etc. — with which these functions are fulfilled and these notions are expressed. Not in the last place, of course, is the choice of language-forms affected by the participants' level of competence in the language concerned.

Turning this model for analysis the other way round we can use it as a basis for the construction of language-learning objectives. This means that, starting from the characteristics of particular learners and their communication needs, we describe the situations they are most likely to find themselves in, characterizing them in terms of settings, psychological and social roles, and topics, we define just what the learners will have to be able to do with respect to each topic, we list the language functions they will have to fulfil and the notions, both general and topic-related ones, which they will have to be able to handle, and, finally, we determine which linguistic structures, which lexical items, etc., would most adequately enable the learner to do all this, at the level of competence envisaged. In Trim's words, this procedure "provides a framework for moving systematically from a social goal to the linguistic means to that social end". "Its advantages", as he puts it, "over traditional specifications merely listing common (high frequency) words and structures will be apparent. In addition to being highly explicit, it defines an operational socio-linguistic objective rather than a piece of undirected intellectual apparatus."

The first application of this model resulted in a study called *The Threshold Level*, published by the Council of Europe in 1975. It specifies, in all the details mentioned, a learning-objective for a particular target group of adult learners. We selected for this the largest single target group we could distinguish, i.e. general learners who would wish to be able to communicate in temporary contact situations with foreign-language speakers. *The Threshold Level* attempts, as Trim has formulated it, "to define the minimum equipment that such a learner would require in order to participate effectively, though in a relatively simple way, in general social intercourse". More specifically, it is a level which at least enables people to move around freely in the foreign-language country, to get from one place to another, to obtain shelter and food, to procure medical aid, and to do all the other things which may be regarded as essential to

physical comfort and well-being. However, it also involves the ability to establish and maintain social contacts which go beyond mere survival needs. This means that it includes such things as the ability to exchange information about oneself and others, about one's work, one's interests, one's social background, one's country, etc. As such it should fulfil one of the aims of the Council of Europe's educational policy, which is "to increase understanding of a foreign community".

By far the greater part of the definition of this objective is non-language-specific. It specifies what people should be able to *do* in the foreign language, what functions they should be able to fulfil with regard to what notional content. In the original publication this specification was applied to English. It might, however, with only minor adjustments, have been applied to any other European language. With some more adjustments, taking into account general differences in socio-cultural background, it might have been applied to any language in the world. After all, wherever people communicate by means of natural languages they perform such language-functions as *requesting, denying, expressing degrees of certainty/uncertainty*, etc., and they express such notions as *before* and *after*, as *in front of* and *behind*, as *absence* and *presence*, as *action* and *state*, as *cause* and *reason*, etc. Even more specific notions such as *name, village, date, work, travel, money*, and many similar ones, will commonly be expressed in practically all languages in the world whenever the communication situations as described in the *Threshold Level* will occur.

Meanwhile versions of the *Threshold Level* for German, Spanish and Italian have been completed or will be completed shortly. A more generalized objective has been published for French, under the title of *Un Niveau Seuil*. Based on the same principles, this study by CREDIF presents not one single objective for one single target group, but a comprehensive behavioural/notional inventory with a rich content of exemplificatory exponents to be used as a source for the derivation of individual objectives for a wide range of target groups of beginners.

The *Threshold Level* is typically a mass-objective. As such it appears to be a suitable objective for large educational organisations and a useful basis for the development of course materials of wide circulation, for instance for radio and television courses. However, it is by no means a rigid mould into which all learners are to be pressed. If it were, it would conflict with our demand that language teaching should take into account the characteristics and needs of individual learners. In fact, the great ex-

plicitness of the *Threshold Level* and the hierarchical ordering of the various choices make it a very flexible objective, an objective which can easily be tailored to suit the needs of individual learners or groups of learners. It enables the user to adapt the specifications by revising choices at any stage of the decision procedure while strictly controlling the degree of variation from the original objective. Such adaptations have been made in almost every case where *Threshold Level* has been introduced as the basis for courses in individual institutions. Exploiting this flexibility of the *Threshold Level* I myself developed a special version for the use of secondary schools, which has meanwhile been published under the title of *The Threshold Level for Schools*. This version itself is actually being used as a basis for further adaptations to the requirements of various types of schools in different countries. In practice, it appears that adaptations for different target groups leave the lists of language-functions and general notions largely unaffected. Differences from the original version are mainly found in the selection of topics and in the concrete vocabulary connected with them. This means that all *Threshold Level* adaptations produced so far are clearly recognisable as versions of one and the same master objective and that they are strictly comparable in level and scope of foreign-language ability.

The flexibility of the *Threshold Level* explains how it is possible that one and the same objective is being successfully used in a large variety of forms of teaching, for adults and adolescents, for slow learners and for an intellectual élite.

The fundamental uniformity of all the different versions of the *Threshold Level* explains why it has become the binding element in all the separate and wide-spread developments of the European project. Not only is it accepted, on an increasingly large scale, as an objective in its own right, it has also come to serve as a reference point to which other objectives developed elsewhere are related. Outside the Council of Europe a high degree of harmonisation has in this way been achieved with the objectives of the Deutscher Volkshochschul-Verband. Within the project the *Threshold Level* is used as a point of departure for the development of further objectives. Already an objective below *Threshold Level*, called *Waystage*, has been developed by Louis Alexander and myself, together with Tony Fitzpatrick for the Deutscher Volkshochschul-Verband, as a possible half-way point between zero and *Threshold-Level*. Work has just begun on the construction of a more advanced objective than *Threshold Level*, based on the same principles and covering the same area of social

skills. Closely related to these more general objectives, some other objectives for smaller, more specialized target groups will be developed. Together, all these objectives, systematically related both horizontally and vertically, form a framework which provides the points of reference needed to bring the large majority of language teaching activities in Europe, and, if so desired, outside Europe as well, into the scheme.

This system of communicative objectives is capable of unlimited expansion, adaptation and refinement. Since it is closely related to language needs, and needs tend to change, it is a dynamic system rather than a finished structure. In fact, it is an instrument of continuous change. Perhaps this may sound rather alarming to the teacher whose capacity for adaptation and change is constantly overtaxed nowadays anyway. However, we cannot disregard the fact that continuous change has become a predominant feature of our society and consequently must be a feature of education as well. If such is the case we need instruments to guide and control this change. The use of such instruments should enable us to respond to new challenges by systematically adapting our learning-systems rather than having to throw them out and replace them each time by something completely different and untried.

So far the Council of Europe's group of experts has concerned itself only marginally with methodology. In the first place it was felt that they ought to give priority to the principles of systems-development and to the definition of learning-objectives before they could deal with methodological implications. Secondly, if there is one area where the results of practical experimentation have to be available before one can proceed beyond generalities, it is the area of methodology. Such results are now coming in and the group is now ready to devote more of its attention to this area. A first more detailed analysis of methodological implications of our scheme has meanwhile been prepared by Louis Alexander and published by the Council of Europe under the title of *Some Methodological Implications of Waystage and Threshold Level.*

A component of systems-development which comes even later than methodology is accreditation. It may even be said that the awarding of credits, certificates, etc., is not an inherent element of learning-systems but an accessory one. Learning may very well — and increasingly does — take place without any form of accreditation being provided. This having been said, it should immediately be added that the roles which accreditation may play are by no means negligible. An accreditation system may have a powerful structuring influence on the provision of learning-

facilities, it may contribute in a positive way to the coordination of such facilities, it may offer society indispensable evidence of a learner's ability, and to the learners it may give the satisfaction of having their achievements formally recognised. Whether or not the Council of Europe should play a role in the awarding of credits or in the recognition of credits awarded by others, is still a subject of discussion. Various forms such a role may take have been listed by Trim in his *Report*. What decision will eventually be made, will depend to a large extent on the wishes of the various parties involved in the scheme.

There can be no doubt that the scheme I have presented can serve as a powerful link between various forms of teaching. What may be even more important is that it may also serve as a powerful link between institutions and individuals in various countries. I have given several examples of the way in which the scheme has already led to close international cooperation in Europe. Indeed, without the small nucleus of international collaboration we started with under the aegis of the Council of Europe nothing could have been achieved at all. The general introduction of the *Threshold Level* into the official modern-language curricula of the member-states of the Council of Europe would be a significant first step towards the harmonisation of these curricula and would serve as an example for the introduction of harmonisation in other subjects as well.

It is my firm belief that if all this is possible in the Council of Europe countries it should be possible in other parts of the world as well. Indeed, how much more could not be achieved if we could join forces on a world-wide scale. If the ideal of mutual understanding and unity among nations is ever to be realised it is not only at the high levels of international politics that collaboration should be established but also at a level where all citizens are directly and personally involved, that is at the grass-roots level of education.

DISCUSSION

Moderator: John TRIM

How can the further introduction and implementation of the scheme be most effectively promoted in the various member-states of the Council of Europe? Members of all groups were agreed that the most important need was for improved information and documentation concerning the scheme. Information should be provided in different forms for use at different educational levels, from governmental level down to the individual teacher and learner group. This information should cover all aspects of language-learning systems construction, and so far as possible take the form of concrete, usable planning documents, dealing with needs analysis, objectives specification, methodology and evaluation including examinations and certification. These documents should provide for a proper diversification of methods and materials according to the diversity of language-learning situations as well as needs, including such factors as developmental age, the constraints of compulsory education etc. In the last respect, a note of warning was sounded against excessive expectations being aroused when modern languages were a compulsory subject in regions where interpersonal communication in a foreign language seemed to children no more than a remote future possibility. It would be necessary to examine the role of language learning for such pupils with great care and realism. In developing descriptions and objectives for further languages, it was agreed that multinational team work was necessary, with both native experts and teachers of the language abroad being represented. The flexibility of the scheme was universally welcomed, though for practical reasons many teachers wanted to have firmer guidelines for methods and suitable materials for use in their work as well as to bring pressure to bear on authorities and publishers. The key importance of initial and in-service teacher training for equipping teachers to face the new tasks set by the new approach was emphasized. The usefulness of the Threshold Level definitions as a central point of reference was welcomed, as was the proposed definition of a series of objectives at lower and higher levels. The development of multi-media courses, especially for adult audiences not easily reached in other ways, was also welcomed.

What recommandations can be made for the extension of the scheme beyond the Council of Europe area? It was pointed out that groups of teachers in Czechoslovakia were examining the implications of the unit-credit scheme for language learning in that country, and that Hungary and Unesco were interested in the wider application of the approach. The interest of African countries (especially Nigeria) was reported, and it was emphasized that the scheme was not to be seen as the exportation of ready-made products, but as a means of analysing the local pattern of language use and needs, and arriving at a suitable educational provision to meet those needs.

AUGUST FLAMMER, WERNER GUTMANN

INDIVIDUALISIERTES LERNEN: MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN IM KLASSENZIMMER UND AUSSERHALB

Seit dem Aufkommen des programmierten Unterrichts Ende der fünfziger Jahre ist die Forderung nach der Individualisierung des Lernens in der pädagogischen und didaktischen Literatur allgegenwärtig und unwidersprochen. Als solche ist sie auch aufrechterhalten geblieben, nachdem die Begeisterungswelle für den programmierten Unterricht des Skinnerschen Typs wieder abgeflaut ist. Die Rechtfertigung der Forderung nach individualisiertem Lernen scheint auf der Hand zu liegen: Aussicht auf Effizienzsteigerung, auf Reduktion von Frustration und Langeweile bei überdurchschnittlich erfolgreichen Lernern, auf Abbau der Überforderung bei unterdurchschnittlich erfolgreichen Lernern mit all den unerwünschten Leistungs- und Verhaltenskonsequenzen.

Bei näherem Zusehen erscheint jedoch individualisiertes Lernen nicht unbedingt als erfolgreicher und basiert gelegentlich auch die Rechtfertigung auf nicht gerechtfertigten Annahmen. So ist beispielsweise wiederholt gezeigt worden, daß die Gruppierung von Schülern nach Fähigkeiten die Leistungen von schwächeren Schülern verhältnismäßig eher noch senkt, wohl aber die von besseren Schülern steigert (Yates, 1966, dt. 1972). Andererseits ist Individualisierung häufig auch mit sozialer Isolierung einhergegangen, was natürlich sowohl in bezug auf anerkannte Erziehungsziele als auch auf als sinnvoll erkannte Erziehungsmethoden vielen als zweifelhaft erscheint (Flammer, 1976). In analoger Weise eine Kritik an gewissen Auffassungen von Individualisierung stellen neuere Forderungen der Sonderpädagogik nach Reintegration der Behinderten in die Gesellschaft und Schule der sogenannten Normalen dar, statt ihrer Separation, z.B. in Sonderschulen (Kirk, 1962; Mattmüller, 1969). Es ist offensichtlich sinnvoll, zuerst den Begriff des individualisierten Lernens zu analysieren und erst dann über Möglichkeiten seiner Realisierung zu sprechen.

Begriffliches

Lernen ist immer individuell, d.h. Lernen findet immer im einzelnen Individuum statt. So wie das Lehren das Lernen nicht ersetzt, so kann auch "Lernen in der Gruppe" niemals bedeuten, daß nicht mehr Individuen lernen. Was mit unserer Thematik jedoch angesprochen ist, ist ein mehr oder weniger auf individuelle Lernbedingungen ausgerichtetes Lehren. Individualisiertes Lehren setzt typischerweise dort an, wo Individuen unterschiedliche Voraussetzungen zum Lernen mitbringen, gelegentlich aber auch dort, wo verschiedene Individuen verschiedene Lernziele anstreben oder verschiedene Präferenzen oder verschiedene Ansprechbarkeit für Lernweisen haben. Entsprechend verstehen wir individualisiertes Lehren als ein Lehren, das entweder verschiedene Individuen infolge ihrer verschiedenen Voraussetzungen auf verschiedene Arten zum gleichen Lehrziel oder gar zu variierten Lehrzielen führt, oder aber als ein Lehren, das verschiedenen Individuen ermöglicht, selbständig verschiedene Ziele anzustreben und sich verschiedener Mittel dazu zu bedienen. Dabei kann zunächst offen bleiben, ob Lehrmethoden und Ziele für überhaupt jedes Individuum verschieden sind oder nur für verschiedene Untergruppen einer größeren Lernergruppe.

Individualisiertes Lehren muß also ausdrücklich niemals soziale Isolation beinhalten, sondern kann unter Umständen systematisch genau das Gegenteil anzielen. Dort, wo individualisiertes Lehren in einer Variation von Lehrmethoden zu gleichen Zielen besteht, wollen wir immer unterstellen, daß damit eine Effizienzsteigerung wenigstens intendiert wird, berechtigt oder nicht und nach welchen Kriterien auch immer. Geplante und erfolgreiche Individualisierung des Lehrens setzt damit die Kenntnis darüber voraus, welche Methode bei welchen Lernvoraussetzungen für bestimmte Kriterien optimal ist. Das verlangt nach einer pädagogisch-psychologischen Forschungsarbeit, die mehr oder weniger explizit bereits seit vielen Jahrzehnten betrieben wird, von der aber heute klarer denn je erkannt wird, daß sie noch einen weiten Weg vor sich hat. Viele der bisher entwickelten Modelle und Theorien haben eine psychologische und eine pädagogische Seite — manchmal ging die psychologische, häufig sogar die pädagogische Seite voraus. Eine Auswahl wird im folgenden kritisch diskutiert.

INDIVIDUALISIERUNG DURCH SELEKTION

Cronbach (1967, dt. 1975) hat fünf Arten unterschieden, in denen der Unterricht sich an individuelle Unterschiede anpassen kann.

Modelle für unterrichtliche Anpassung an individuelle Unterschiede (aus Schwarzer und Steinhagen, 1975, 42)

Erziehungsziele	Unterrichtliche Maßnahmen		Mögliche Modifikationen zum Zweck der Anpassung an individuelle Bedürfnisse
festgelegt	festgelegt	1 a	Variation der Schulzeit durch fortschreitende Auslese von Schülern
		1 b	Training irgendeiner Fertigkeit oder Thematik bis zum Lehrziel bei Variation der Schulzeit
Optionen	innerhalb einer Option festgelegt	2	Für jeden Schüler Bestimmung seiner voraussichtlichen Rolle als Erwachsener und Angebot eines Curriculums, das ihn auf diese Rolle vorbereitet
festgelegt innerhalb eines Kurses Programms	Alternativen stehen zur Verfügung	3 a	Zusätzlicher Unterricht (Förderunterricht), der mit dem normalen Unterricht verzahnt ist
		3 b	Verschiedene Methoden für verschiedene Schüler

Die erste Möglichkeit ist jene, die offensichtlich in unserem Schulsystem auch schon die längste Geschichte hat: notfalls Repetition während der obligatiorischen Schulzeit und sukzessive Auslese für die weiterführenden, nicht-obligatorischen Schulen. Die psychologische Grundvorstellung ist dabei, daß Menschen im Verlaufe ihres Lebens zu unterschiedlichen Zeiten die besonders effizienten Phasen ihrer Lernfähigkeit abschließen und daß deshalb jene, deren Lernphase länger anhält, ein höheres Leistungsniveau erreichen und oft auch schon früh rascher lernen als die andern, weshalb nach einer gewissen Zeit der gemeinsamen Beschulung ihre Diagnostizierbarkeit möglich wird. Implizit (oder explizit durch die Diagnostizierung mit Tests) wurde als psychologische Variable der Differenzierung meistens die Intelligenz angenommen.

Diese Konzeption, die unterdessen auf unseren Breitengraden entweder als überholt bezeichnet oder in einer differenzierten Form vertreten wird, ist psychologisch aus zwei Gründen nicht haltbar. Der erste Grund besteht

darin, daß es offensichtlich nicht *die* Intelligenz gibt, sondern eine Menge von unterschiedlichen Intelligenzfaktoren, die miteinander teilweise sehr wenig korrelieren (z.B. Guilford, 1967). Auf welchen Faktoren sollte die Selektionsentscheidung basieren? Der zweite Grund besteht darin, daß sich bei aller psychometrischen Anstrengung die individuellen Differenzen der Intelligenzfaktoren als relativ unstabil erwiesen haben. Die Vorhersagegenauigkeit von künftigen individuellen Differenzen in Intelligenzfaktoren, aber auch von künftigen Schulleistungen und noch mehr von individuellen Fortschritten, hat sich in Hunderten, wenn nicht Tausenden von Untersuchungen als ungenügend erwiesen für die Untermauerung von so schwerwiegenden Entscheidungen wie die über Aufnahme in oder Rückweisung von einer weiterführenden Schule (Flammer, 1975). Generell wird dies auch in den neuesten schweizerischen Untersuchungen von Meili *et al.* (1976) bestätigt.

Natürlich ist schwerlich denkbar, daß ohne Selektion das gegenwärtige Niveau der Mittelschulen und Hochschulen gehalten werden könnte. Insgesamt gibt es offensichtlich durchaus große Differenzen zwischen den Lernfähigkeiten ; nur : die Prädiktion ist *im einzelnen* nicht verantwortlich exakt durchführbar. Nach allem, was man gegenwärtig weiß, sind dafür nicht die ungenügenden Tests an sich verantwortlich, sondern die tatsächliche Instabilität der individuellen Differenzen über die Zeit. Insofern als in verschiedenen Staaten bis heute neben anderen Methoden auch Selektion zur Individualisierung verwendet wird, sollte die Rechtfertigung fairerweise mit nationalökonomischen und allenfalls soziologischen Argumenten erfolgen. Man kann oder will nicht für alle die Mittelschule bezahlen ; man kann oder will es sich an vielen Orten nicht leisten, so viele junge Leute so lange von produktiver Arbeit zu dispensieren ; man kann sich aus begreiflichen Gründen auch nicht darauf einstellen, die jungen Leute im Verlaufe des Studiums "von selbst" scheitern zu lassen.

Das alles muß offensichtlich mangels besserer Kriterien die Ausschließung von möglicherweise dennoch erfolgreichen Schülern rechtfertigen, und daß schließlich doch weniger Schüler mangels genügenden Erfolges wieder relegiert werden, als die statistischen Modelle eigentlich nahelegen würden, ist wohl ebenfalls eine faire Konsequenz der angewandten Strategie. Wenn der Staat darum im Hinblick auf soziologische und nationalökonomische Zielsetzungen langfristige Selektionsentscheide treffen will, dann ist die Verwendung von psychologischen Variablen meistens besser als der Verzicht auf sie. Aber die Psychologie der individuellen Differenzen kann diese Ziele nicht rechtfertigen.

Die relativ frühe Entscheidung aufgrund von wenig verläßlichen Prädiktoren wird noch als desto unangenehmer empfunden, als sich hier sozialschichtbedingte Benachteiligungen oft kumulieren. So haben in einer schweizer Untersuchung Meili *et al.* (1976) gezeigt, daß in vielen schweizer Mittelschulen schon eine Vor-Selektion stattfindet, die mehr von sozialen Faktoren als von der meßbaren Intelligenz der Schüler abhängt. Im Fall der Kantonsschule Winterthur verteilte sich die Bevölkerung des Einzugsgebiets nach der angewendeten Klassifikation auf die "Unter-" und die "Oberschicht" wie 83:17. Die Schülerpopulation mit einem IQ über der festgelegten Grenze von 107 verteilte sich auf diese Schichten wie 69 : 31. Die Mittelschulbewerber waren jedoch wie 40 : 60 verteilt, und ebenso die Aufgenommenen. Nach drei Jahren Mittelschulzeit war das Verhältnis 38 : 62. Bedenkliche Zahlen gibt der Bericht von der Mittelschule Luzern-Land. Es wurden dort verhältnismäßig viele Kinder aus der Unterschicht aufgenommen, was z.T. durch eine besondere Ermutigung dieser Eltern zu erklären war ; alle in den folgenden drei Jahren aufgrund ungenügender Leistung nicht-promovierten Schüler waren aber Kinder aus der Unterschicht (Meili *et al.*, 1976). Dennoch war das Verhältnis bis dann etwas besser (88 : 12 in der Bevölkerung, 68 : 32 unter den Aufgenommenen, 59 : 41 nach drei Jahren).

Individualisierung durch Zieldifferenzierung

Eine Alternative zum einfachen Selektionssystem besteht darin, Schüler nicht einfach auszuscheiden, sondern entsprechend ihren Voraussetzungen und Interessen verschiedenen Schulzügen zuzuordnen, die sich durch unterschiedliche Zielsetzungen und häufig auch unterschiedliche Anforderungen voneinander unterscheiden. So gibt es z.B. Mittelschultypen mit mehr oder weniger Gewichtung des Fremdsprachenunterrichts und damit verbunden auch einer vorläufigen Zieldifferenzierung (z.B. Vorbereitung auf den Besuch von nur ausgewählten Fakultäten an der Universität). Vor allem im Bereich der Ausbildung der mittleren Kader sind solche Differenzierungen im Zunehmen begriffen (Mittel- und Höhere Berufsschulen mit wirtschaftlicher Ausrichtung, Ingenieur-Schulen usw.).

Die Differenzierung für diese Schultypen geschieht nur noch teilweise auf der Basis von Wissens- und Könnensvoraussetzungen, sondern häufig auf der Basis von Präferenzen und Entscheidungen der Schüler selbst. Weil diese Differenzierung oft kaum im Zusammenhang steht mit dem Er-

werb von späteren Sozialchancen (Berufsprestige, Lohn usw.), ist die mangelnde Prädiktionsgenauigkeit bei der Selbsteinschätzung der Interessen oder bei allfälligen psychologischen Methoden in diesem Fall weniger problematisch. Das noch um so weniger, als — analog zum zweiten Bildungsweg im System der Selektionsschulen — immer wieder die Querdurchlässigkeit von solchen alternativen Schultypen gefordert (aber weniger leicht realisiert) wird.

Individualisierung durch Lernzeitdifferenzierung

Sowohl die Individualisierung durch Selektion als auch Individualisierung durch Zieldifferenzierung werden durch administrative Maßnahmen der Zu- oder Abweisung von Schülern zu Unterrichtsklassen realisiert und bedingen soweit keine speziellen Adaptationsmaßnahmen innerhalb des Klassenzimmers. Ein dritter hier vorgeschlagener Typ der Individualisierung stellt bereits eine Mischung von Maßnahmen außerhalb und innerhalb des Klassenunterrichts dar.

Das Lernen von bestimmten neuen Kenntnissen und Fertigkeiten setzt typischerweise ganz bestimmte, vorher bereits erworbene Kenntnisse voraus. Leicht einsehbar ist das im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Ein Gleichungssystem mit zwei Unbekannten zu lösen, setzt tunlichst die Fähigkeit voraus, eine Gleichung mit einer Unbekannten lösen zu können. Im sprachlichen Bereich sind solche Zusammenhänge etwas weniger eindeutig, aber teilweise ebenfalls gesichert: die Einübung eines fremdsprachigen Telephongesprächs setzt bereits bestimmte Sprachkenntnisse und Sprechfertigkeiten voraus.

Insofern als das Lernen bestimmte, konkret definierbare, meistens im Curriculum explizit gefaßte Kenntnisse oder Fertigkeiten voraussetzt, ist es logisch, einleuchtend und auch schon häufig psychologisch-empirisch bewiesen, daß ihr Vorhandensein oder Fehlen ein unvergleichlich präziserer Prädiktor künftigen Lernerfolgs ist als irgendwelche allgemeinen Lernfähigkeiten oder Intelligenzfaktoren (Gagné und Paradise, 1961; Ausubel, 1968, dt. 1974; Flammer, 1975). Daraus ist das didaktische Programm der *Mastery-Learning Strategy* (auf deutsch zum Teil wenig verständlich "zielführendes Lernen" genannt) entstanden (Carroll, 1963, dt. 1972; Bloom, 1971; Block, 1971). Nach dieser Strategie wird allen Schülern die für sie nötige Zeit zugestanden, bestimmte und für alle gleiche Lernziele zu erreichen. Jeder Schüler kommt auf einer bestimmten Hierarchie von Lernzielen immer nur erst dann einen Schritt weiter, wenn er das genau

vorausgesetzte Lernziel in einem festgelegten Ausmaß erreicht hat. Dadurch wird kein Schüler über- und keiner unterfordert — die individuellen Unterschiede schlagen sich nur in unterschiedlich langen notwendigen Lernzeiten nieder.

Für das Gesamt einer Schullaufbahn bedeutet dies, daß einzelne Lernende zum Beispiel ihr Doktorat mit 26 Jahren erreichen, während andere dieses in den Minimalforderungen identische Doktorat erst mit 32 oder 38 Jahren erreichen (wobei sich letztere allerdings vielmals zusätzliche, nicht direkt zum geprüften Lehrstoff gehörende Erfahrungen erwerben). Die Gefahr, daß bei einem solchen System alle das Doktorat absolvieren, besteht nicht, da relativ viele dazu nicht alt genug würden bzw. schon frühzeitig eine Extrapolation der voraussichtlich nötigen Lernzeitinvestition vornehmen würden und deshalb freiwillig ihre Ziele verändern.

Dieses Individualisierungssystem ist lernpsychologisch und differentialpsychologisch das problemloseste. Es stellt aber unter Umständen gewisse national-ökonomische Anforderungen. Das mag der Grund dafür sein, daß es in manchen europäischen Staaten anfängt, bestritten zu werden. In den USA, wo es, verbunden mit dem sogenannten Kreditsystem, in weit größerem Umfang als in Europa realisiert ist, zeigt es bekanntlich einige zusätzliche bedeutsame Vorteile, z.B. daß einzelne Lernende sich wesentlich selbständiger und ihren Lebensumständen wesentlich besser angepaßt Zusatzqualifikationen erwerben können. Ein Aussteigen aus der Schule ist weniger definitiv; das Ausmaß, in dem jemand noch Schüler bleibt, ist fast vollständig beliebig und individualisierbar.

Das *Mastery-Learning*-Konzept ist aber auch innerhalb der Schulklasse zu realisieren versucht worden. Es gibt dort verschiedene Möglichkeiten. Der "einfachste" Fall besteht darin, daß die Schüler, angeleitet durch ein detailliertes Lehrprogramm, durch einen Lehrer oder durch einem Computer gehandhabt, ihre völlig eigenen Wege gehen und damit eigentlich die Klasse zum Bersten bringen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, daß der Lehrer oder seine menschlichen oder elektronischen Helfer für schneller Lernende Zusatzmaterialien, zum Teil aus andern Lernbereichen, bereithalten, um dadurch den langsamer Lernenden das Aufholen zu gestatten. In wieder andern Fällen wird Zusatz- oder Nachhilfeunterricht außerhalb des Schulzeit erteilt (Block, 1971, 1974).

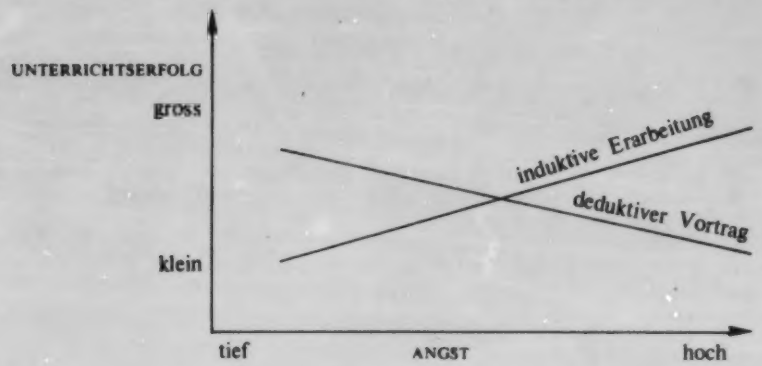
Das *Mastery-Learning*-Konzept wird von einigen mit der Ideologie verbunden, individuelle Differenzen wären praktisch ausschließlich das Produkt von glücklichen und unglücklichen Lernbedingungen, und die *Mastery-Learning*-Strategie würde es gestatten, sukzessiv individuelle Dif-

ferenzen praktisch auszumerzen (Bloom, 1971). In einem Längsschnittexperiment mit computerunterstütztem Mathematikunterricht nach der *Mastery-Learning*-Strategie während eines ganzen Jahres wurde aber sichtbar, daß individuelle Differenzen nicht den geringsten Anfang machten zu verschwinden, und daß verschiedene Messungen über die Zeit durchaus leicht korreliert blieben (Flammer, 1973a). Unbestreitbar ist, daß das *Mastery-Learning*-Konzept eine beträchtliche Effizienzsteigerung des Lernens ermöglicht und auch viele Frustrationen der Schüler erspart; die persistierende Variation zwischen den verschiedenen Lernzeiten der individuellen Schüler ist offensichtlich darauf zurückzuführen, daß nach einer solchen Strategie zwar die schwächeren Schüler tatsächlich ihre Lernzeiten mit der Zeit verkürzen können (weil sie dann jeweils endlich auch die nötigen Voraussetzungen haben), daß aber die erfolgreichen Schüler ihr Lerntempo nun ebenfalls steigern können, weil sie keine Wartezeiten mehr zu verbringen haben, und weil sie durch das Erlebnis, daß ihr Fortschritt durch die eigenen Leistungen bestimmt wird, in ihrer Motivation und Lerneffizienz noch gesteigert werden. Die *Mastery-Learning*-Strategie ist sicher eine der Individualisierungsformen, die Zukunft hat; sie stellt aber an die didaktische Betreuung einzelner Schulklassen große Anforderungen.

Individualisierung durch Differenzierung der Unterrichtsmethode

Es ist ein pädagogischer Gemeinplatz, daß häufig verschiedenen Lernern auf verschiedene Weise geholfen werden muß. Ein berufsbegleitender Abendsprachkurs sieht anders aus als die Fremdsprachlektion im 7. Schuljahr der Volksschule. Mit Maturanden geht der Lehrer anders um als mit Neulingen der Mittelschule. In der unterschiedlichen Behandlung von Schülern einer gleichen Klasse sind wir schon weniger sicher, obwohl wir die Notwendigkeit spontan zugestehen. Die neuere psychologische Forschung zur Individualisierung des Unterrichts bemüht sich, genau zu dieser Frage mehr Klarheit zu erhalten. Es ist die Forschung zu Wechselwirkungen zwischen Schülervoraussetzungen und Unterrichtsmethoden (WSU) resp. *Aptitude-Treatment Interactions* (ATI). Dieser Forschungsansatz, der methodologisch von Cronbach (1957) ausgeht und in neuerer Darstellung bei Cronbach und Snow (1977) ausführlich oder in Übersicht bei Flammer (1973 b) nachgelesen werden kann, läßt sich am einfachsten mit einer Regressionsgraphik (vgl. Graphik) darstellen.

Die Ergebnisse einer Untersuchung von Tallmadge und Shearer (1971) werden durch zwei Regressionsgeraden dargestellt. Sie zeigen, daß Schüler mit niederen Ängstlichkeitswerten mehr in einem deduktiven als in einem induktiven Unterricht lernten, während ängstliche Schüler vom (vorsichtiger vorgehenden) induktiven Verfahren mehr profitierten.



Wechselwirkung zwischen Angst und Unterrichtsmethode auf den Lernerfolg (nach Tallmadge and Shearer, 1971)

Maier und Jacobs (1966) wiesen in ihren Untersuchungen eine Wechselwirkung zwischen der Strukturiertheit von Lernprogrammen für den Spanischunterricht (Fremdsprachenunterricht) und dem Intelligenzniveau von Schulklassen nach. Sie zeigten, daß weniger fähige Klassen mehr von einem straff geordneten Programm profitierten, während fähige Klassen mehr lernten bei weniger strukturierten Versionen, in denen die einzelnen Lernschritte nicht unbedingt didaktisch — mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad — reguliert wurden.

Insofern als solche Wechselwirkungen zwischen Lernervoraussetzungen und Unterrichtsmethoden im Hinblick auf den optimalen Lernerfolg bestehen, wäre es wünschbar, daß der Unterricht sich entsprechend einrichten ließe. Unter Umständen läßt sich das durch Zuteilung zu Lehrern verschiedener Unterrichtsstile erreichen ; in den meisten Fällen aber muß das wohl innerhalb einzelner Klassen geschehen. Die Forderung nach einer Anpassung innerhalb des Klassenzimmers wird noch dadurch unterstützt (ihre Erfüllung aber noch desto schwieriger gemacht), als

festgestellt worden ist, daß solche Interaktionen sehr wechselnd sind. Bisher sind neben vielen instabilen Interaktionen nur wenige offensichtlich stabile festgestellt worden.

Eine solche immer wieder festgestellte Interaktion hat zu tun mit dem Merkmalskomplex "Ängstlichkeit, Erfolg durch Unabhängigkeit und Erfolg durch Konformität". Die interagierende Unterrichtsdimension hat zu tun mit dem Ausmaß an vorgegebener Lernstruktur und an Mitarbeit der Lernenden. Sehr generell kann mit Snow (1976, 55) unterstellt werden, daß auf sich selbst vertrauende und initiative Studenten mehr gewinnen aus einem offenen, aber fordernden Unterricht, und daß defensiv motivierte, ängstlichere, abhängige oder konformitätssuchende Studenten besser dran sind mit einem Unterricht, der eine verhältnismäßig starke vorgegebene Struktur besitzt und ihnen viele Hilfen und Bestätigungen bietet. Die gegenwärtig viel genannte Unterrichtsstildimension "Schülerzentrierung versus Lehrerzentrierung" (Tausch und Tausch, 1977) hat offensichtlich nicht nur einen, sondern zwei positive Pole. Nach Dowaliby und Schumer (1973) lernten ängstliche Schüler mehr in einem lehrerzentrierten Unterricht und weniger ängstliche Schüler mehr in einem schülerzentrierten Unterricht. Diese Ergebnisse sind in interessanter Weise differenziert worden durch Dissertationen von Peterson (1976) und Porteus (1976, vgl. auch Peterson, 1977)

Pädagogisch bedeutsam ist jedoch die Frage, wie auf solche unterschiedlichen Voraussetzungen im Hinblick auf längerfristige Erziehungsziele eingegangen werden soll. Ein vorrangiges Ziel bei ängstlichen Schülern ist mit Sicherheit, die Ängstlichkeit zu reduzieren. Das geschieht sicher nicht schlechthin durch lehrerzentrierten Unterricht, sondern zunächst durch Anpassung der Anforderungen, Förderung der studentischen Mitarbeit, kurz, durch Sicherstellung und Profilierung von Schülererfolgen. Ein solcher Stil könnte unter Umständen als gleitender Übergang von der Lehrerzentrierung auf die Schülerzentrierung verstanden werden.

Wie dem im Detail auch sei, es lohnt sich offensichtlich, die verschiedenen Modi der Anpassung zu bedenken, die Salomon (1972) unterschieden hat, nämlich das Präferenzmodell, das Nachhilfemodell und das Kompensationsmodell. Nach dem *Präferenzmodell* wird der Unterricht so eingerichtet, daß jeder Schüler von seinen besondern Fähigkeiten unmittelbar maximal profitieren kann. Für Schüler mit besonderen verbalen Fähigkeiten wird der Unterricht vor allem verbal geführt; Schüler mit stärker visueller Orientierung werden häufiger mit Graphiken bedient etc. Die jedem Lehrer geläufige *Nachhilfezuordnung* leitet den Schüler aus-

drücklich dazu an, eben das besonders zu üben, was ihm "noch weniger liegt"; diese Konsequenz drängt sich typischerweise beim Lernen hierarchisch geordneter Kompetenzen auf. Die *kompensatorische Zuordnung* baut für Schüler mit bestimmten Schwächen Krücken ein, anhand derer sie ihre Schwächen umgehen können. Beispielsweise soll solcher Unterricht den Schüler mit schwachem Gedächtnis nicht an einer Problemlösungsaufgabe scheitern lassen, die die Verwertung einer größeren Menge von Information unumgehbar erfordert; kompensatorisch wird solcher Unterricht etwa dann, wenn er ausdrücklich Nachschlagewerke bereithält oder den Schüler zu gezielter schriftlicher Informationsdokumentierung anleitet.

Die Unterscheidung von unmittelbaren und längerfristigen Unterrichtszielen führt zusammen mit den eben dargestellten Modellen von Salomon dazu, daß Interaktionseffekte zwischen Voraussetzungen und Methoden häufig im Laufe der Zeit überwunden oder durch neue ersetzt werden. Dadurch wird die Handhabung von Methoden zur Individualisierung durch Differenzierung der Unterrichtsmethoden recht anspruchsvoll; besonders erfordert sie große Flexibilität von Seiten des Lehrers. In neuerer Zeit ist zudem festgestellt worden, daß in diese Interaktionen häufig mehrere Persönlichkeitsmerkmale und auch mehrere Unterrichtsstildimensionen gleichzeitig eingehen. Als Beispiel einer Interaktion höherer Ordnung verweisen wir auf die großangelegte Studie von Maier und Jacobs (1964). Bei dieser empirischen Felduntersuchung wurden 77 Klassen mit insgesamt 900 Schülern (5. und 6. Klasse) mit verschiedenen Methoden während eines Jahres in die Fremdsprache Spanisch eingeführt. Dabei resultierte eine Wechselwirkung höherer Ordnung zwischen der Intelligenz der Schüler, der Einstellung der Lehrer gegenüber Neuerungen und der Strukturiertheit des Unterrichts. Den Befunden entsprechend sollten Schüler mit hoher Intelligenz in erster Priorität durch einen Lehrer, der neue Methoden bevorzugt, *und* programmierten Unterricht instruiert werden. In zweiter Priorität sollten sie durch einen Lehrer, der konventionelle Methoden bevorzugt, *ohne* programmierten Unterricht unterrichtet werden. Der eben genannte Unterricht wäre optimal für Schüler mit niedriger Intelligenz, während diese Schüler in zweiter Priorität durch einen innovativen Lehrer *und* programmierten Unterricht ausgebildet werden sollten. Je komplizierter solche Interaktionen sind, desto schwieriger sind sie offensichtlich zu erfassen und desto häufiger und leichter verändern sie sich zudem über die Zeit. Die Autoren haben sich deshalb die Frage gestellt, ob nicht die logische Fortsetzung ihres Ansatzes dazu führt, einen Teil der Bürde der Individualisierung aus dem Pflichtenheft des

Lehrers auszugliedern und dem Lernenden selbst anheimzustellen. Unter Umständen hat er für sich selber häufig leichter und präziser die nötige Einsicht in Optimierungszusammenhänge, als sie der Lehrer für jeden einzelnen Schüler seiner Klasse haben kann. Als weitere Individualisierungsart wird deshalb hier die Individualisierung durch Schülerentscheidungen vorgeschlagen.

Individualisierung durch Lernerentscheidungen

Untersuchungen zur Effizienz von Schülerselbstentscheidungen sind erst in den letzten Jahren häufiger geworden (vgl. Witzel, 1973 ; Azuma, 1975 ; Merrill, 1975). Sie sind zum Teil widersprüchlich, wahrscheinlich weil die Ergebnisse häufig von vielen zusätzlichen Variablen abhingen, die jeweils nicht kontrolliert worden sind. Im allgemeinen hat man den Eindruck, daß Schülerselbstbestimmung im Laufe des Lebensalters effizienter wird, daß sie allerdings durch ungünstige, z.B. sehr lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden auch eingeschränkt werden kann, daß solche Entscheidungen leichter in bezug auf die für einen bestimmten Lerngegenstand einzusetzende Zeit gefällt werden können als für alternative Unterrichtsmethoden und daß sich solche Lernerentscheidungen häufig nicht in unmittelbaren Lernerfolgstests positiv niederschlagen, dafür in Transfer- und Anwendungstests.

In einer Untersuchung von Flammer und Gutmann (1977) zeigten Hoch- und Mittelschüler, die die Reihenfolge von zu lesenden Texten selber bestimmen konnten, nicht wesentlich bessere Lern- und Behaltensleistungen als ihre Kameraden, denen die Sequenzierung von außen vorgegeben wurde. Während also die Selbstbestimmung im Durchschnitt der Gruppe nicht unbedingt bessere Resultate erbrachte, konnte dennoch ein positiver korrelativer Zusammenhang zwischen einer theoretisch günstigen Sequenzierung und der Behaltensleistung nachgewiesen werden. Interessanterweise wirkte sich diese theoretisch günstige Sequenzierung für die Selbstwähler positiv aus, während sich eine stärkere oder schwächere Entsprechung in den von außen vorgegebenen Textreihenfolgen nicht im gleichen Sinne auf die Behaltensleistung auswirkte (vgl. auch Schläfli, 1977). In einem früheren Experiment (Flammer, Büchel und Gutmann, 1976) hatte sich gezeigt, daß die selbstwählenden Studenten zuerst eine wenig effiziente Anfangsphase zu überwinden hatten.

Mayer (1976) wies nach, daß Probanden, die Prosatexte mit technischen Inhalt selbst sequenzierten, gegenüber Probanden, die eine von

außen bestimmte Textreihenfolge erhielten, bessere Leistungen für Transferprobleme zeigten, aber weniger leisteten bei Aufgaben, die den Instruktionstexten näher waren und Detailwissen verlangten. Mayer vermutet, daß Selbstbestimmung eine aktivere und umfassendere Kodierung ermöglicht, wodurch der Lernende bessere Voraussetzungen gewinnt, die neue Information mit der Erfahrung in Beziehung zu bringen. Offensichtlich kann die Optimierung von eigenen Entscheidungen ihrerseits gelernt werden. Um diese aber nicht einem bloßen repetitiven Üben zu überlassen, ist es nötig, entsprechende Grundlagenforschung über den Entscheidungsvorgang im Lernen zu betreiben. Die Autoren arbeiten gegenwärtig an solchen Untersuchungen, finden sich aber auf psychologischem Neuland, so daß eine Menge von theoretischen und methodologischen Vorarbeiten nötig sind (vgl. Flammer, 1977).

Selbstbestimmung in einer etwas anderen Weise ist auch im Sprachlabor wesentlich. Hier zeigt sich deutlich, wie die Selbstkontrolle erlernt werden muß. Erfahrungen zeigen (z.B. Gienow, 1974), daß die Fähigkeit der Schüler, ihre eigenen Leistungen zu bewerten, eigene Fehler durch Vergleich mit dem Tonbandmuster zu erkennen und in einer Wiederholungspause zu korrigieren, zu Beginn meist ungenügend ist. Hier ist unbedingt Schulung nötig, die oft des gezielten Einsatzes einer Fremdkontrolle bedarf.

Individualisierung durch Bildung von Lernerpaaren und Lernergruppen

Eine alternative Möglichkeit, den Lehrer von der Notwendigkeit zu entlasten, gleichzeitig zehn bis dreißig verschiedene unterrichtliche Angebote zu verwirklichen, besteht darin, einzelne Schüler zu Lehrern für einzelne andere Schüler zu machen. Bei der Bildung von Lernpaaren wird oft ohne zusätzliche Mittel die Individualisierung *und* die Kooperation gefördert. Wenn sich Schüler gegenseitig unterrichten im sog. *tutoring* (für eine Übersicht vgl. Devin-Sheehan *et al.*, 1976 ; Ellson, 1976) oder im *peer-monitoring* (vgl. Fraser *et al.*, 1977 ; Beaman *et al.*, 1977) werden unter bestimmten Voraussetzungen nicht nur die schulischen Leistungen, sondern auch die Einstellung zu sich selbst und der Schule gegenüber verändert bzw. verbessert. Bei zwei Methoden des Tutorialunterrichts wird die Idee der Individualisierung sehr präskriptiv angestrebt : a) Im sog. *strukturierten* Vorgehen (*structured tutoring*) wird der betreute Schüler zu Beginn und während der Dauer der Nachhilfe getestet, damit Lehrziele

und bestimmte validierte Nachhilfe individuell gezielt vorgeschrieben werden können. b) Bei der *programmierten* Nachhilfe (*programmed tutoring*) werden Prinzipien aus Lerntheorien allgemein und dem programmierten Unterricht speziell angewendet. Anpassung findet hier vor allem in der individuellen Lernzeit und Verstärkung durch den Tutor statt. Beide Methoden wurden bisher mit verschiedenen Lehrstoffen, besonders aber für die Nachhilfe im Lesen eingesetzt.

Diese maximal kontrollierte und präskriptive Individualisierung hat ihren Höhepunkt natürlich im computerunterstützen Unterricht erreicht, in dem der Tutor durch einen vorprogrammierten Computer ersetzt wird. In den meisten Fällen wird dabei nur eine Ergänzung des konventionellen Klassenunterrichts angestrebt, indem der Computer für Aufgaben, bei denen die Individualisierung besonders wichtig erscheint, eingesetzt wird. Verschiedene Lehrstoffe eignen sich für diese Methode besonders gut. In einem neueren Bericht meldet Atkinson (1976) Erfolge fur : Wörter lernen in einer Fremdsprache, Erarbeitung von Programmierungstechniken, Lesen lernen. Für letzteres konnte er in einem Jahres-Begleitkurs, in dem besonders die Dekodierungsprozesse geschult wurden, einen Lerngewinn von fünf Monaten erzielen.

Nach Devin-Sheehan *et al.* (1976), die vor allem Untersuchungen diskutierten, in denen ältere Kinder jüngere Kinder unterrichteten, profitierten besonders schlecht motivierte Schüler und Kinder mit einem zu tiefen Anspruchsniveau durch die Tutorentätigkeit, indem sie die Einstellung zum Schulfach und zu sich selbst modifizierten. Nach den gleichen Autoren war nicht der Altersunterschied, sondern vor allem der relative Kompetenzunterschied zwischen Tutor und Schüler entscheidend. Rosen *et al.* (1977) bezogen sich auch auf den Kompetenzunterschied, als sie sich mit der Auswirkung der Rollenzuteilung bei Lernpaaren von etwa gleichaltrigen College-Studenten befaßten. Sie wiesen nach, daß ein Unterschied in der Leistungsfähigkeit der Partner zugunsten des Tutors von beiden positiv erlebt wurde und die Leistungen des Lernpaares steigerte. Dabei stellte der Tutor im Vergleich zum Schüler erhöhte Erwartungen an sich selbst, denen er nach diesen Untersuchungen auch gerecht wurde, d.h. der Tutor, der die Rollenzuteilung als angepaßt empfand, profitierte am meisten in der Lerngruppe. Sein Schüler erwartete und erreichte weniger spektakuläre Resultate, obwohl auch er durch die angepaßte and akzeptierte Chargenverteilung profitierte.

Untersuchungen zur Größe der Lerngruppen (Fraser *et al.*, 1977) zeigten, daß der einzelne gleich viel profitieren konnte, ob zwei, drei oder

vier College-Studenten zusammenarbeiteten. Alle Studenten der Lerngruppen zeigten in der genannten Untersuchung bessere Resultate als die Studenten, die nicht in Gruppen aufgeteilt wurden, dies vor allem, wenn vorher ausgemacht wurde, daß die Prüfungsresultate gemittelt würden. In diesen Studien setzten die Probanden, denen Lernpartner zugeteilt wurden, zehn bis zwanzig Prozent der gesamten Vorbereitungszeit ihres College-Kurses für das gemeinsame Studium ein. Weil diese Kandidaten insgesamt aber nicht länger arbeiteten als die Studenten ohne bestimmten Partner, wurde gefolgert, daß die gemeinsame Arbeit effizienter wäre als das Einzelstudium. Wodurch wurde die Gruppenarbeit produktiver? Das Studium in Lerngruppen führte zum gegenseitigen Erklären des Lernstoffes, was wohl ein tieferes Verständnis bedingte bzw. schuf. Lernpartner konnten sich gegenseitig ermutigen und motivieren, wobei auch das Aufschieben der Arbeit verhindert wurde. Sie betrachteten sich gegenseitig als Maßstab, an dem die eigene Leistungsfähigkeit noch vor der Prüfung durch den Lehrer gemessen wurde.

Neben der Verbesserung der schulischen Leistungsfähigkeit ergaben sich noch zusätzliche wünschbare Effekte. Im Gegensatz zur Förderung eines — oft destruktiven — individualisierten Wettbewerbverhaltens wurden hier kooperative Fähigkeiten entwickelt. Dazu gehörte der Aufbau einer Kameradschaft, womit notwendig auch die Toleranz dem andern gegenüber erhöht wurde.

LITERATUR

ATKINSON, R. C., "Adaptive instructional systems. Some attempts to optimize the learning process", in : D. Klahr (ed.), *Cognition and instruction*, New York : Hillsdale, 1976, pp. 81-108.

AUSUBEL, D. P., *Educational Psychology : A Cognitive View*, New York : Holt, Rinehart & Winston, 1968 (dt. Psychologie des Unterrichts, Weinheim : Beltz, 1974).

AZUMA, H., *A preliminary thought on curriculum evaluation.* Learning and evaluation research project working paper no. 5, Tokyo : International Christian University, 1975.

BEAMAN, A. L., DIENER, E., FRASER, S. C. and ENDRESEN, K. L., "Effects of voluntary and semivoluntary peer-monitoring programs on academic performance", in : *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, pp. 109-114.

BLOCK, J. H., *Mastery Learning : Theory and Practice*, New York : Holt, Rinehart & Winston, 1971.

BLOCK, J. H. (ed.), *Schools, society and mastery learning*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.

BLOOM, B. S., "Learning for mastery", in: B. S. Bloom, G. H. Hastings and G. Madaus (eds.), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York: McGraw-Hill, 1971.

CARROLL, J. B., "A model of school learning", in: *Teachers College Record*, 1963, 64, pp. 723-732 (dt. Lernerfolg für alle, Braunschweig: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1972, 24, S. 7-12).

CRONBACH, L. J., "The two disciplines of scientific psychology", in: *American Psychologist*, 1957, 12, pp. 671-684.

CRONBACH, L. J., "How can instruction be adapted to individual differences?", in: R. M. Gagné (ed.), *Learning and individual differences*, Colombus, Ohio: Charles Merrill Books, 1967 (dt. Wie kann Unterricht an individuelle Unterschiede angepaßt werden?, in: R. Schwarzer und K. Steinhagen (Hgg.), Adaptiver Unterricht, München: Kösel-Verlag, 1975, S. 42-58).

CRONBACH, L. J. and SNOW, R. E., *Aptitudes and instructional methods. A handbook for research on interactions*, New York: Irvington Publishers, 1977.

DEVIN-SHEEHAN, L., FELDMAN, R. S., ALLEN, V. L., "Research on children tutoring children: A critical review", in: *Review of Educational Research*, 1976, 46, pp. 355-385.

DOWALIBY, F. J. and SCHUMER, H., "Teacher-centered vs. student-centered mode of college classroom instruction as related to manifest anxiety", in: *Journal of Educational Psychology*, 1973, 64, pp. 125-132.

ELLSON, D. G., "Tutoring", in: N. L. GAGE (ed.), *The psychology of teaching methods*. The 75th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago: NSSE, 1976, pp. 130-165.

FLAMMER, A., "Individuelle Differenzen im Lernen nach der 'Mastery Learning'-Strategie", in: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 1973, 20, S. 529-546 (a).

FLAMMER, A., "Wechselwirkung zwischen Schülermerkmal und Unterrichtsmethode", in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1973, 5, S. 130-147 (b).

FLAMMER, A., *Individuelle Unterschiede im Lernen*, Basel: Beltz, 1975.

FLAMMER, A., "Chance und Belastung der Unterrichtstechnologie durch die Übernahme experimentalpsychologischer Forschungsergebnisse", in: *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung*, 1976, 10, S. 189-201.

FLAMMER, A., *Optimizing learning through student decisions*, Universität Fribourg: Memorandum Nr. 15, 1977.

FLAMMER, A., BÜCHEL, F. und GUTMANN, W., "Wissensstruktur und Wahl von Informationstexten", in: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 1976, 23, S. 30-44.

FLAMMER, A. und GUTMANN, W., "Das Prinzip der Subsidiarität in der pädagogischen Diagnostik", in : H.-K. GARTEN (Hrsg.), *Diagnose von Lernprozessen.* Braunschweig : Westermann, 1977, S. 88-96.

FRASER, S. C., BEAMAN, A. L., DIENER, E. and KELEM, R. T., "Two, three, or four heads are better than one : Modification of college performance by peer monitoring", in : *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, pp. 101-108.

GAGNÉ, R. M. and PARADISE, N. E., "Abilities and learning sets in knowledge acquisition", in : *Psychological Monographs*, 1961, 75, pp. 1-23.

GIENOW, W., "Zur Frage der Kontrolle und Bewertung von Schülerleistungen im audiovisuellen Fremdsprachenkabinett (AVFK)", in : *Deutsch als Fremdsprache*, 1974, 11, S. 353-359.

GUILFORD, J. P., *The nature of human intelligence*, New York : McGraw-Hill, 1967.

KIRK, S. A., *Education exceptional children*, Boston : Holt, 1962 (dt. Lehrbuch der Sondererziehung, Berlin : Marhold, 1971).

MAIER, M. H. and JACOBS, P. I., "Programmed learning — some recommendations and results", in : *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 1964, 48, pp. 242-255.

MAIER, M. H. and JACOBS, P. I., "The effects of variations in a self-instructional program on instructional outcomes", in : *Psychological Reports*, 1968, 18, pp. 539-546.

MATTMÜLLER, F., *Modell einer gesellschafts- und zukunftsbezogenen Volksschule. Band 7 : Erziehung und Unterricht*, Bern : Paul Haupt, 1969.

MAYER, R. E., "Some conditions of meaningful learning for computer programming : Advance organizers and subject control of frame order", in : *Journal of Educational Psychology*, 1976, 68, pp. 143-150.

MEILI, R., AEBI, H. J., HEIZMANN, M.-L. und SCHÖFER, E., *Intelligenz und Schulleistung in höheren Mittelschulen der Schweiz.* Ein Beitrag zum Problem der Auslese, Universität Bern : Psychologisches Institut, 1976.

MERRILL, M. D., "Learner control : Beyond aptitude-treatment interactions", in : *A.V. Communications Review*, 1975, 23, pp. 217-226.

PETERSON, P. L., *Interactive effects of student anxiety, achievement orientation, and teacher behavior on student achievement and attitude.* Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, 1976.

PETERSON, P. L., "Interactive effects of student anxiety, achievement orientation, and teacher behavior on student achievement and attitude", in : *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, pp. 779-792.

PORTEUS, A., *Teacher-centered vs. student-centered instruction : Interactions with cognitive and motivational aptitudes.* Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, 1976.

ROSEN, S., POWELL, E. R. and SCHUBOT, D. B., "Peer-tutoring outcomes as influenced by the equity and type of role assignment", in : *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, pp. 244-252.

54

SALOMON, G., "Heuristic models for the generation of ATI hypotheses", in : *Review of Educational Research*, 1972, 42, pp. 327-343 (dt. Heuristische Modelle für die Gewinnung von Interaktionshypothesen, in : R. Schwarzer und K. Steinhagen (Hgg.), Adaptiver Unterricht, München : Kösel-Verlag, 1975, S. 127-145).

SCHLÄFLI, A., *Lernzielwahl und Leistungsoptimierung*. Lizentiatsarbeit, Universität Fribourg, 1977.

SCHWARZER, R. und STEINHAGEN, K. (Hgg.), *Adaptiver Unterricht*, München : Kösel-Verlag, 1975.

SNOW, R. E., "Research on aptitude for learning : A progress report", in : L. S. Shulman (ed.), *Review of Research in Education*, Itasca, Ill. : Peacock, 1976, 4, pp. 50-105.

TALLMADGE, G. K. and SHEARER, J. W., "Interactive relationships among learner characteristics, type of learning, instructional methods and subjectmatter variables", in : *Journal of Educational Psychology*, 1971, 62, pp. 31-38.

TAUSCH, R. und TAUSCH, A.-M., *Erziehungspsychologie*, Göttingen : Hogrefe, 1977.

WITZEL, W., "Schülergesteuerter Unterricht — eine Analyse von Forschungsberichten", in : *Neue Unterrichtspraxis*, 1973, 6, S. 392-398.

YATES, A. (ed.), *Grouping in education*, New York : John Wiley & Sons, 1966 (dt. Lerngruppen und Differenzierung, Weinheim : Beltz, 1972).

DISCUSSION

Moderator: Howard B. ALTMAN

When more than a hundred foreign-language teachers from numerous countries come together to discuss issues involved in the individualisation of foreign-language instruction, it is clear that the concept of "individual differences" characterizes language teachers as well as language learners. Language teachers differ from one another in their philosophy of education, their attitudes towards language learners and the process of language learning, and their perceptions of the reality of the language classroom. Teachers, then, are individuals too, with different styles of teaching, different reactions to innovation in the classroom, different pedagogical training, different physical and social environments in which they teach, and different needs for structure and order. With this as a background, it comes as no surprise to learn that the participants in the working groups disagreed among themselves as to which aspects of individualization were most feasible or least feasible, most desirable or least desirable. Indeed, the very definition of individualization was a source of difficulty and disagreement, with confusion expressed between "individualized instruction" and "individual instruction".

Concerning the possibilities for providing different students in a heterogeneous class with different optimal learning experiences, participants were both pessimistic and optimistic. Pessimistic, because of the pressures of following the syllabus, because of large class sizes, because of the requirements imposed by examinations, and because of the differing speeds at which learners learn (which was viewed by some as unfortunate). Optimistic, because of the real experience which some participants have had in meeting individual needs by giving students of differing talents language-learning activities which correspond to their abilities.

There was great interest expressed in the theoretical concept of involving the student in the decision-making process concerning selection of teaching methods. It was not clear how to do this in all cases, but in general it was felt that pupils should be encouraged to make suggestions which reflect their own interests and needs. The problem was raised concerning whether each individual in the classroom ought to be involved in the process of decision-making, which could lead to chaos, or whether only a portion of the class ought to be involved, which then fails to motivate the remaining students. In answer to the question concerning the degree to which students can make decisions about which teaching methods are most suitable for them, there was skepticism, although it was recognized that with increased age and experience learners become more reliable in this regard.

LOTHAR HOFFMANN

ÜBERBRÜCKUNG DER KLUFT ZWISCHEN AUSDRUCKSMÖGLICHKEITEN UND INTERESSENBEREICH

Der Fremdsprachenunterricht stellt gegenüber anderen Fächern insofern einen Sonderfall dar, als er — von einigen wenigen Berufen (Sprachlehrer, Dolmetscher, Übersetzer u.ä.) abgesehen — in der Masse der Fälle keinen direkten, sondern nur einen indirekten Einfluß auf die spätere Stellung und Bewährung im Leben hat. Mit anderen Worten: die Beherrschung von Fremdsprachen tritt als zusätzliches Qualifikationsmerkmal zum primären Befähigungsnachweis hinzu, mit unterschiedlichem Gewicht natürlich, je nachdem, ob es sich z.B. um einen Kellner, einen Auslandsmonteur, eine Stenotypistin, den Mitarbeiter eines Forschungsinstituts, einen Außenhändler oder einen Diplomaten handelt. Sie hilft ihm in stärkerem oder in geringerem Maße, seine eigentlichen Aufgaben zu erfüllen, weil sie ihn über den Bereich der Muttersprache hinaus kommunikationsfähig macht. Dieser Aspekt hat während der letzten Jahrzehnte infolge der sich ständig erweiternden internationalen Zusammenarbeit beträchtlich an Bedeutung gewonnen. Mag sich daneben der Tourismus weiter entwickeln, mögen allgemeine Bildungsbedürfnisse fortbestehen, all das steht gegenüber beruflich motivierten Anforderungen im Hintergrund.

Wie muß ein Fremdsprachenunterricht angelegt sein, der die Lernenden auf die erfolgreiche Bewältigung sprachlicher Aufgaben, vorwiegend in einem bestimmten Kommunikationsbereich, vorzubereiten hat? Mit Hilfe einer groben Vereinfachung, bei der vorausgesetzt wird, daß sich die spätere Tätigkeit schon während der Schulzeit in bestimmten Interessen andeutet, läßt sich diese Frage im Sinne des Themas auch so formulieren: Welche Ausdrucksmöglichkeiten muß der Fremdsprachenunterricht den Schülern vermitteln, wenn sie in die Lage versetzt werden sollen, Kommunikationsaufgaben in ihrem Interessenbereich zu lösen? Es geht uns also nicht um die Weckung irgendeines Interesses am Fremdsprachenunterricht mit diesen oder jenen Mitteln. Wir definieren den Interessenbereich vielmehr als ausgewählte, außersprachliche, gesellschaftlich bedingte

Situation, in der sprachliche Kommunikation notwendig oder zumindest wünschenswert ist.

Unter Ausdrucksmöglichkeiten verstehen wir das dem Lernenden zu Gebote stehende Inventar sprachlicher Mittel und die Fähigkeit, dieses im Kommunikationsprozeß zu verwenden.

Im übrigen halten wir eine Präzisierung des Themas in dreierlei Hinsicht für wünschenswert: a) Wenn von einer Kluft zwischen Ausdrucksmöglichkeiten und Interessenbereich und deren Überwindung die Rede ist, dann sehen wir diese Kluft nicht von vornherein und ausschließlich als etwas Negatives oder als das Resultat eines schlechten Unterrichts an. b) Von Bedeutung sind in unserem Zusammenhang nicht nur die Ausdrucksmöglichkeiten, die leicht mit den Fähigkeiten des Sprechens und Schreibens zu verwechseln wären, sondern auch die anderen Zielfähigkeiten wie Lesen, verstehendes Hören und Übersetzen. c) Wenn wir nicht vom einzelnen Schüler, sondern vom Unterricht, vom Lehrer oder gar vom Lehrbuchautor ausgehen, dann werden wir es nicht mit einem, sondern mit einer verwirrenden Vielfalt von Interessenbereichen zu tun haben.

Daß bei jedem Lernenden und auch später bei jedem noch so Vollkommenen zwischen Ausdrucksmöglichkeiten und Interessenbereich eine Kluft, oder sagen wir besser: eine permanente Diskrepanz, besteht, ist zunächst natürlich. Sie ist größer zu Beginn des Lernprozesses, verringert sich dann allmählich, in günstigen Fällen bis auf ein Minimum, verschwindet aber erst, wenn die Interessen selbst erlahmen oder ganz erlöschen. Dieser subjektive Prozeß vollzieht sich auf dem Hintergrund der durch objektive Gesetzmäßigkeiten bedingten gesellschaftlichen Entwicklung und wird durch sie gesteuert.

Durch seine Teilnahme am Leben der Gesellschaft gerät der Mensch in ständig neue Situationen, die ihn auch vor neue sprachliche Aufgaben stellen. Die Bildungseinrichtungen versuchen, diese Situationen vorwegzunehmen, ins Klassenzimmer oder in den Seminarraum zu projizieren und den Lernenden darauf vorzubereiten. Angesichts der nur schwer zu überschauenden Vielfalt des Lebens und der gewöhnlich begrenzten Ausbildungszeit ist das ein aussichtsloses Unterfangen. Hinzu kommt, daß die Entwicklung der Gesellschaft während und nach der Ausbildung weiter voranschreitet, daß die tätige Erkenntnis des Menschen in der Auseinandersetzung mit Natur und Gesellschaft immer neue Bereiche erschließt, die auch sprachlich bewältigt sein wollen. Und schließlich verändert sich dabei die Sprache selbst, so daß früher Angeeignetes entbehrlich wird und Neues hinzugelernt werden muß.

Deshalb wird die Kluft zwischen Ausdrucksmöglichkeiten und Interessenbereich nie völlig zu überbrücken sein; darum sprechen wir von einer permanenten Diskrepanz. Das ist jedoch kein Grund zu resignieren. Wenn sich der Lernende und später Weiterlernende an einem positiven Weltbild orientiert und eine optimistisch-aktive Grundhaltung gegenüber dem Leben besitzt, und wenn er in der ersten, entscheidenden Phase die sinnvolle Hilfe von Lehrer und Lehrbuch spürt, dann kann diese Diskrepanz sogar die Quelle für eine starke Motivation sein. Vielleicht sollte man sie dem Lernenden sogar bewußt machen und ihn durch Erfolgserlebnisse dazu anspornen, den Abstand zwischen Erreichtem und zu Erreichendem zu reduzieren.

Die Kluft zwischen Ausdrucksmöglichkeiten und Interessenbereich ist also keine konstante, sondern eine veränderliche Größe, die sowohl vom jeweiligen Zustand und der Entwicklung der Gesellschaft als auch vom Reifeprozeß des Individuums bestimmt wird und durch das Gesamtsystem von Bildung und Erziehung nachhaltig beeinflußt werden kann. Ähnlich wie die Erkenntnis des Menschen sich in einem unendlichen Annäherungsprozeß an die absolute Wahrheit befindet, befinden sich seine sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten immer in einer größeren oder geringeren Entfernung von der vollkommenen Meisterung der kommunikativen Aufgaben. Die ständige Verringerung dieser Entfernung ist das wichtigste Anliegen des Lehrenden und des Lernenden in der Fremdsprachenausbildung.

Es gibt eine ganze Reihe von Mitteln, um dieses Ziel zu erreichen. Wir können hier nur einige von ihnen nennen. An erster Stelle steht die Erfassung, Analyse und bewußte Nutzung der kommunikativen Bedürfnisse der Gesellschaft und des Individuums in der Gesellschaft. Der Bogen kann hier nicht weit genug gespannt werden. Er reicht von den wichtigsten beruflichen Tätigkeiten über die vielfältigen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung bis hin zu elementaren alltäglichen Verrichtungen. Die sprachliche Situation im Klassenzimmer oder Seminarraum nimmt da nur einen sehr bescheidenen Platz ein. Die Analyse der kommunikativen Bedürfnisse könnte von einer Gliederung in Kommunikationsbereiche, Kommunikationsschichten, Kommunikationsarten und diesen zuzuordnenden sprachlichen Fähigkeiten ausgehen.

Auf dieser Grundlage wird es möglich, den zweiten Schritt zu tun, nämlich die situativ-kommunikativ relevanten sprachlichen Elemente und Funktionsmuster zu ermitteln und dann zu vermitteln. Dabei können, wie

zahlreiche Untersuchungen gezeigt haben, die Kriterien der Häufigkeit, der Disponibilität und des Informationsgehalts von großem Nutzen sein.

Ist die entsprechende Materialbasis, das *Knowwhat*, gesichert, so folgt die lerntheoretisch begründete und methodisch durchdachte Darbietung, das *Knowhow*. Dabei geht es vor allem um ein ausgewogenes Verhältnis von Bewußtheit und Automatisierung, von Wissen und Können, besonders aber um die ständige Stimulierung der Sprachtätigkeiten. Programmierte oder teilprogrammierte Lehrmaterialien und audiovisuelle Unterrichtsmittel können hier eine Hilfe sein, wenn sie den Lehrer für die schöpferisch-produktiven Phasen der Ausbildung freimachen.

Die drei angedeuteten Komplexe von Maßnahmen zur möglichst effektiven Vorbereitung und Durchführung des Fremdsprachenunterrichts bilden eine Einheit, die unter der Überschrift "Ziel-Stoff-Methoden-Relation" steht. Wir wenden uns im folgenden nur kurz dem ersten und dann vor allem dem zweiten Komplex, der Stoffauswahl, zu. Das geschieht im übrigen auch aus der Überzeugung heraus, daß vor der Diskussion über das *Wie*? die Frage des *Was*? entschieden sein muß. Mit anderen Worten und im Sinne unseres Themas: wenn nicht eindeutig feststeht, welche sprachlichen Elemente und Strukturen der Befriedigung der (spezifischen) kommunikativen Bedürfnisse am besten dienen, dann vermögen auch die raffiniertesten Methoden und technischen Mittel nicht, die Kluft zwischen Ausdrucksmöglichkeiten und Interessenbereich zu schließen.

Wir wollen bei unseren Betrachtungen nicht dem Weg des lernenden Individuums oder dem Gang der Ausbildung folgen, sondern vom anderen Ende her beginnen und die Dinge aus der Blickrichtung der Forschung darstellen. Damit akzeptieren wir auch die Reihenfolge "Ziel-Stoff-Methode" in dem bereits erwähnten Relationsgefüge. Um nicht bei abstrakten Forderungen stehenzubleiben oder nur allgemein Bekanntes zu wiederholen, halten wir uns an ein Teilstück des Fremdsprachenunterrichts, das als Sprachkundigenausbildung in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR), vorwiegend an Universitäten, Hochschulen und Fachschulen, bereits Wirklichkeit ist, und werfen am Schluß einen Blick von dortaus zurück auf die Schule.

Besonders tief ist die Kluft zwischen Ausucksmöglichkeiten und Interessenbereich nach Schulabschluß bei Naturwissenschaftlern und Technikern. Das betrifft, was die im Unterricht vermittelten Elemente und Funktionsmuster angeht, weniger die Grammatik als vor allem die Lexik, aber auch bestimmte in Wissenschaft und Technik nahezu standardisierte syntaktische Konstruktionen. Vergleiche zwischen dem Schulwortschatz

bzw. "allgemeinsprachlichen" Häufigkeitswörterbüchern des Russischen und Englischen und dem Wortschatz der wissenschaftlichen Fachliteratur im Bereich der häufigsten 1100 bis 1200 lexikalischen Einheiten haben gezeigt, daß nur eine sehr geringe Übereinstimmung besteht: für die Elektrotechnik sind es 22,00%, für die Physik 26,40%, für die Chemie 28,75%, für die Medizin 31,70%, für die Land- und Nahrungsgüterwirtschaft 32,90%, und selbst bei den Gesellschaftswissenschaften übersteigt der Identitätsprozentsatz selten 39,00%. Im Französischen liegen die Verhältnisse günstiger.

Bestimmte grammatische Muster wie das Passiv, unpersönliche Formen, Partizipial- und Gerundialkonstruktionen, Wortgruppenbenennungen (Termini), aber auch ganze lexikogrammatische Komplexe bzw. Wendungen, die z.B. für den mündlichen Sprachgebrauch auf wissenschaftlichen Tagungen typisch sind, werden von der Schule nicht oder in ungenügendem Maße vermittelt. Das ist kein Vorwurf. Die Schule kann und soll die Lernenden gar nicht auf alle möglichen kommunikativen Situationen vorbereiten und noch viel weniger ihr Gehirn in eine Sprachdatenbank verwandeln. Ihr Hauptanliegen besteht gewiß in der Vermittlung und Festigung der notwendigen Grundstrukturen auf der Basis eines begrenzten Wortschatzes. Aus den erwähnten Zahlen und Erfahrungen ergibt sich vor allem die Notwendigkeit, die Fremdsprachenausbildung und die Weiterbildung in allen ihren Phasen aufeinander abzustimmen, ein Kontinuum oder ein System zu schaffen.

Von diesen Überlegungen sind die leitenden Institutionen des Bildungswesens der DDR ausgegangen, als sie 1951 den obligatorischen Fremdsprachenunterricht an Universitäten, Hochschulen und Fachschulen und 1968 die Sprachkundigenausbildung mit den Stufen Ia, Ib, IIa, IIb und III einführten. Diese Maßnahmen waren der Anstoß zu umfangreichen Forschungsarbeiten. Es entstand als Disziplin der angewandten Sprachwissenschaft die fachsprachliche Forschung, die in erster Linie Lexik und Syntax wissenschaftlicher und technischer Texte, in letzter Zeit aber auch den mündlichen Sprachgebrauch in Wissenschaft, Technik und materieller Produktion vor allem für das Russische und Englische, in geringerem Maße für das Französische, untersucht. Die Ergebnisse liegen in Gestalt von dreisprachigen Häufigkeitswörterbüchern und Worthäufigkeitslisten, als thematisch-systematische Terminologieverzeichnisse, als Modelle für die produktive Wortbildung, als Register mit den typischen Satzstrukturen und ihren Häufigkeiten und in anderen Formen für eine große Zahl von Fachgebieten vor. In einem zweiten großen Forschungsvorhaben wird

61

dieses Material auf der Grundlage psychologischer, lerntheoretischer, linguodidaktischer und methodischer Überlegungen zu Lehrmittelkomplexen verarbeitet. Von 16 Projekten für die Sprachkundigenausbildung der Stufe IIb, die bis 1980 abgeschlossen sein sollen, liegt jetzt das erste gedruckt, mit Tonbändern und Diaserien ausgestattet, unter dem Titel "Russisch für Physiker" vor. Ihm werden, jeweils parallel für Russisch und Englisch, weitere folgen.

Vor oder gleichlaufend mit den überwiegend linguistischen Untersuchungen zur fachsprachlichen Kommunikation wurden die kommunikativen Bedürfnisse einzelner Betriebe, ganzer Wirtschaftszweige, vor allem aber wissenschaftlicher Einrichtungen analysiert, in denen die Lernenden einmal tätig sein würden. Das geschah in einigen seltenen Fällen mit Hilfe von Fragebögen, häufiger durch persönliche Befragungen. Im Mittelpunkt des Interesses standen dabei die Bedeutung der verschiedenen Sprachen, die vor allem erforderlichen Fähigkeiten, die Art des in erster Linie zu bearbeitenden sprachlichen Materials u.a.m. Zwar sind bis jetzt noch bei weitem nicht alle wichtigen Kommunikationsbereiche erfaßt, aber aus dem erschlossenen Material ergab sich eine Reihe grundlegender Gemeinsamkeiten, auf denen sich ein einheitliches und dennoch differenziertes System der Sprachkundigenausbildung aufbauen läßt. Einheitlich ist es, weil sowohl die einzelnen Stufen als auch die Zweige und die Thematik aufeinander abgestimmt sind. Die Differenziertheit kommt in der relativen Selbständigkeit der Stufen und der thematischen Gruppen zum Ausdruck.

Je nach den zu erreichenden Fähigkeiten und dem zu vermittelnden Stoff schreitet die Sprachkundigenausbildung von Stufe I über Stufe II zu Stufe III fort. Sie berücksichtigt dadurch Höhe und Ausmaß der kommunikativen Bedürfnisse. Bei den Stufen I und II erfolgt eine Unterteilung in die Zweige a und b; der a-Zweig ist hör- und sprech-, der b-Zweig lese- und übersetzungsorientiert. Dadurch wird speziellen Anforderungen besser Rechnung getragen. Die Stufe Ia wird im wesentlichen von der Erweiterten Oberschule erreicht. An den Universitäten, Hoch- und Fachschulen werden die Stufen IIb und IIa, je nach Fachrichtung und Qualifikationsgrad, angestrebt. Die Stufe III ist eine Ausnahme und wird es auch noch einige Zeit bleiben.

Mit organisatorischen Regelungen können und wollen wir uns hier nicht beschäftigen. Wir werden lediglich am Beispiel der Stufe IIb zeigen, welche differenzierten Anforderungen auf Grund differenzierter Bedürfnisse an einen Sprachkundigen gestellt werden. Er soll in der Lage sein:

a) Originaltexte seines Fachgebietes ohne Zuhilfenahme von Nachschlagewerken zu lesen und in der Muttersprache zu referieren ; b) Originaltexte seines Fachgebietes mit Hilfe von Nachschlagewerken in die Muttersprache zu übersetzen ; c) kurze Vorträge und Diskussionen mittleren Schwierigkeitsgrades über Alltagsfragen, das Fachgebiet sowie Wirtschaft, Politik und Kultur zu verstehen ; d) sich auf der Grundlage behandelter Thematik in der Fremdsprache über Fragen des Alltags, des Fachgebiets sowie der Wirtschaft, Politik und Kultur zu äußern ; e) in der Muttersprache vorgegebene Sachverhalte aus dem Bereich der behandelten Thematik mit Hilfe von Nachschlagewerken sinngemäß in die Fremdsprache zu übertragen. Um diesen Forderungen zu genügen, soll der Lernende 5000 lexikalische Einheiten, davon 3000 rezeptiv, und die normative Grammatik beherrschen.

Im a-Zweig der Stufe II überwiegen demgegenüber die Anforderungen an Hören und Sprechen, während das Übersetzen zurücktritt.

Nimmt man die Sprachkundigenausbildung als Ganzes, so sind hier wesentliche Interessenbereiche fixiert sowie die Ziele formuliert, die den gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnissen entsprechen und deshalb geeignet erscheinen, eine Annäherung zwischen Möglichem und Notwendigem herbeizuführen. Noch nichts ist damit über das sprachliche Material gesagt, das im Laufe der Ausbildung vermittelt werden muß und an dem gleichzeitig die notwendigen Fertigkeiten bis zu Fähigkeiten hinentwickelt werden sollen.

Die sprachlichen Elemente und Funktionsmuster, die den Inhalt der Lehrmittelkomplexe für die Sprachkundigenausbildung ausmachen, werden vorwiegend mit strukturellen, semantischen, statistischen, konfrontativen und funktionalen Methoden aus repräsentativen Texten der schriftlichen und mündlichen Kommunikation ermittelt. Strukturelle Aspekte spielen eine Rolle bei der Abgrenzung und Definition der lexikalischen und grammatischen Elemente. Die semantische Analyse führt zur Abgrenzung der fachspezifischen Bedeutungen gegenüber den allgemeinen Grundbedeutungen der Wörter und zur Erschließung terminologischer Systeme. Die Sprachstatistik fördert nicht nur die Häufigkeit der Elemente und Funktionsmuster zutage, sondern hilft auch deren Repräsentativität bestimmen ; darüber hinaus kann sie Einfluß auf den Zeitpunkt der Einführung und die Wiederholung der sprachlichen Erscheinungen haben. Die Konfrontation von Fremdsprache und Muttersprache ist eine selbstverständliche Voraussetzung für die Wertung des Lehr- und Lernstoffes. Funktionale Verfahren schließlich gestatten es, die kommunikative Angemessenheit sprachlicher Äußerungen zu beurteilen.

03

Besonders aussagekräftig sind bei der Auswahl des sprachlichen Materials für die Fremdsprachenausbildung statistische Untersuchungen. Sie lassen die lexikalische und grammatische Spezifik der Interessen- bzw. Kommunikationsbereiche deutlich hervortreten und liefern außerdem objektive Kriterien zur Beschränkung des Lernstoffes auf ein hocheffektives Minimum. Unsere Arbeiten auf dem Gebiet der fachsprachlichen Forschung haben z.B. gezeigt, daß die 1178 häufigsten lexikalischen Einheiten in englischen medizinischen Fachtexten eine durchschnittliche Textdeckung von 85,22% ergeben; in englischen Fachtexten der Physik sind es bei 1059 Wörtern 86,06%; in englischen Fachtexten der Mathematik machen die 1114 häufigsten Lexeme 92,24% aus. Die entsprechenden Werte für das Französische lauten: Medizin — 1199 / 74,82%; Physik — 1190 / 81,43%; Mathematik — 867 / 84,9%; auch im Russischen und in anderen Sprachen liegt die Textdeckung der 1100 bis 1200 häufigsten lexikalischen Einheiten zwischen 80 und 90% und z.T. darüber. Sie steigt weiter, wenn man die in bestimmten Interessenbereichen stark vertretenen Internationalismen und die über Wortbildungsmodelle rezipierbaren Einheiten hinzunimmt. Auch wenn man die Erkenntnis der Informationstheorie berücksichtigt, daß die Häufigkeit der Wörter und ihr Informationsgehalt in einem umgekehrten Verhältnis zueinander stehen, kann man nicht umhin, diese obere Zone der Worthäufigkeitslisten in das Ausbildungsminimum aufzunehmen, weil darin die textkonstituierenden Elemente, d.h. die Träger der Prädikation, enthalten sind.

Was die Wortbildung angeht, so läßt die statistische Analyse erkennen, daß in vielen Interessen- bzw. Kommunikationsbereichen nur einige wenige Modelle und Formative wirklich produktiv und deshalb für den Fremdsprachenunterricht wichtig sind.

Selbst der Formenbildung sind in bestimmten Kommunikationsbereichen starke Beschränkungen auferlegt. Im Grenzbereich zwischen Lexik und Syntax, bei den Wortgruppen- oder Mehrworttermini, zeigt die Statistik, daß sich in unterschiedlichen Interessenbereichen ganz bestimmte Strukturen durchsetzen. Mögen für die alltägliche Kommunikation Simplizia, Derivativa und Komposita typisch sein, für die wissenschaftliche Literatur sind es Wortgruppen aus Adjektiv plus Substantiv bzw. Substantiv plus Adjektiv, und mehrere Substantive ohne und mit präpositionaler Verbindung. Eine Ausnahme bildet die Mathematik, die die Derivation bevorzugt.

Die statistische Textanalyse führt schließlich auch zur Auswahl einer

begrenzten Anzahl von bevorzugten Satztypen und Satzmustern. So kommt in wissenschaftlichen Fachtexten auf 1000 Aussagesätze ein Fragesatz. In mathematischen Abhandlungen häufen sich konditionale, in historischen temporale Nebensätze.

Wir wollten mit diesen wenigen Beispielen deutlich machen, wie wichtig die Kenntnis der statistischen Struktur der sprachlichen Kommunikation für eine möglichst effektive Auswahl und Begrenzung des Lernstoffes ist. Man spricht in diesem Zusammenhang in der Sowjetunion und in anderen sozialistischen Ländern direkt von einer statistischen Optimierung des Fremdsprachenunterrichts. Man kann dafür ohne weiteres auch Überbrückung der Kluft zwischen Ausdrucksmöglichkeiten und Interessenbereich sagen, wenn man die statistische Struktur der Sprachverwendung in einem bestimmten Kommunikationsbereich im Auge hat.

Die Einführung der häufigen sprachlichen Elemente und Funktionsmuster zu einem möglichst frühen Zeitpunkt trägt nicht unwesentlich zur Erhöhung der Lernmotivation bei. Der Lernende erkennt, daß er größere und schnellere Fortschritte macht, wenn er die entsprechenden lexikalischen Einheiten, Formen und Konstruktionen beherrscht; denn sie machen einen hohen Anteil an jedem Kommunikationsakt aus. Nach der Aneignung des Grundinventars wird die Aufmerksamkeit für den von Situation zu Situation wechselnden sinntragenden Wortschatz frei und auch die Fähigkeiten, oder wenn wir so wollen: die Ausdrucksmöglichkeiten, entwickeln sich leichter. Auf jeden Fall ist die Diskrepanz zwischen Wollen und Können größer, wenn dem Lernenden dieser Teil der sprachlichen Mittel fehlt, er dadurch immer wieder schlecht gerüstet vor einer neuen kommunikativen Aufgabe steht und allmählich resigniert.

Wie das aus der linguistischen Analyse gewonnene Sprachmaterial im Lehrmittelkomplex verarbeitet wird, wollen wir am Beispiel der Einführung neuer Lexik zeigen; denn die systematische Vermittlung bzw. Aneignung und die Wiederholung des für den Kommunikationsbereich relevanten Wortschatzes ist eine der wichtigsten Voraussetzungen zur Verringerung der Diskrepanz zwischen Ausdrucksmöglichkeiten und Interessenbereich. Außerdem läßt sich daran sehr gut demonstrieren, was wir unter Abstimmung und Kontinuität verstehen.

Nachdem die Thematik für den gesamten Lehrmittelkomplex auf Grund der Analyse der sprachlichen Bedürfnisse im jeweiligen Kommunikationsbereich bestimmt und durch repräsentative Texte belegt ist, wird der Lernwortschatz für jeden Programmabschnitt (Lektion) gesondert fixiert und gleichzeitig unter dem Aspekt des ersten Auftretens und der Wie-

derholungsrate, aber auch unter Berücksichtigung der im Kontext realisierten aktuellen Bedeutung(en) für das Ganze erfaßt. Dabei wird jede lexikalische Einheit der Texte einer von vier Kategorien zugeordnet: a) aus der Schule oder den vorhergehenden Programmabschnitten bekannt und nur zu festigen; b) über Regularitäten der Wortbildung (Derivation, Komposition) aus bekannten Elementen zu erschließen; c) von der Muttersprache her verständlich (Internationalismen); d) wirklich neu. Diese Kategorien werden im Lehrmaterial für den Lernenden sichtbar und haben auch unterschiedliches Gewicht im Übungsgeschehen. Selbstverständlich konzentriert sich die Hauptaufmerksamkeit auf die wirklich neuen lexikalischen Einheiten. Ihre Einführung, einzeln und im Kontext, wird durch Tonbänder und Diapositive stark unterstützt. Bei den Ableitungen von und Zusammensetzungen aus bekannten Elementen werden die Lernenden zu systematischem Erschließen angehalten, nachdem die wichtigsten Möglichkeiten der Wortbildung behandelt worden sind. Nimmt man die Internationalismen hinzu, so ergibt sich ein relativ hoher Prozentsatz an rezipierbarer Lexik. Bei den zu wiederholenden bekannten Lexemen handelt es sich oft um solche, die in einer neuen aktuellen Bedeutung auftreten, die einfach bewußt gemacht werden muß.

Durch diese Differenzierung wird sichtbar, wie hoch der Anteil der unbekannten Lexik an einem neuen Text, der für eine neue Situation im Interessenbereich steht, tatsächlich ist. Für das Bildungswesen der DDR kann gelten, daß dem Lernenden, der die Erweiterte Oberschule mit Erfolg absolviert hat, in einem Text seines Interessenbereichs (Fachtext aus Wissenschaft und Technik) von 300 Wörtern Länge am Anfang der Sprachkundigenausbildung etwa 12 und gegen Ende, eine systematische Wortschatzarbeit vorausgesetzt, nur noch 6 wirklich neue Wörter entgegentreten. Dabei handelt es sich um in der Sprache insgesamt seltene, für die kommunikative Situation oder die Thematik jedoch unentbehrliche lexikalische Einheiten, in den Fachsprachen von Wissenschaft und Technik um Termini, die daneben auch in den Kategorien der Internationalismen und der über die Mechanismen der Wortbildung rezipierbaren Lexik anzutreffen sind. Sie gehen in den Lernwortschatz nicht auf Grund der statistischen Analyse, sondern wegen ihrer Zugehörigkeit zum terminologischen System des Fachgebiets oder wegen ihrer thematischen Relevanz ein. Diese wird durch systematische Untersuchungen im Sinne der thematischen Einengung oder mit Hilfe der Disponibilitätsstatistik bestimmt.

All diese Erkenntnisse sind von hohem Wert, zeigen sie doch, daß neue

kommunikative Situationen im Interessenbereich ohne übermäßigen Aufwand zu bewältigen sind. Das Selbstvertrauen und die Motivation zum Weiterlernen werden gestärkt, letztlich auch, weil der psychisch belastende Abstand zwischen Leistungsvermögen und Anforderungen im Bewußtsein des Lernenden wesentlich verringert worden ist.

Die Sprachkundigenausbildung an den Universitäten, Hochschulen und Fachschulen befindet sich, was die Überbrückung der Kluft zwischen Ausdrucksmöglichkeiten und Interessenbereich betrifft, in einer günstigeren Lage als der Fremdsprachenunterricht in der Schule. Das hat vor allem zwei Ursachen: a) die Interessenbereiche liegen in der Masse der Fälle in Gestalt wissenschaftlicher und technischer Disziplinen fest und sind als Kommunikationsbereiche zu einem großen Teil lexikalisch und syntaktisch erforscht; b) die Ausbildung erfolgt in vom Interessenbereich her homogenen Gruppen. Die vielfach höhere Lernmotivation wollen wir hier nicht in Betracht ziehen, weil sie im Hinblick auf die Fremdsprache nicht immer gegeben ist.

Beim Schüler sind die kommunikativen Bedürfnisse noch nicht so scharf profiliert wie beim Studenten oder beim Berufstätigen. In den Schulklassen sitzen junge Menschen mit unterschiedlichen Berufswünschen und persönlichen Neigungen beisammen; sie alle müssen nach einem Lehrmaterial lernen, das unmöglich allen Interessen gerecht werden kann. Außerdem ist eine zu frühzeitige Spezialisierung nicht empfehlenswert, weil darunter Erziehung und Allgemeinbildung leiden müßten. Man kann also das, was für die Sprachkundigenausbildung der Stufe II gilt, nicht einfach auf den Fremdsprachenunterricht der Schule übertragen. Und dennoch gibt es auch hier Möglichkeiten, die wir zum Schluß wenigstens noch andeuten wollen.

Neben der Persönlichkeit und den Fähigkeiten des Lehrers, die keine noch so volkommene Technik ersetzen kann, ist es in erster Linie die Qualität der Lehrmaterialien, von der Effektivität und Ergebnisse der Fremdsprachenausbildung abhängen. Aus unseren bisherigen Überlegungen müßte deutlich geworden sein, daß die Diskrepanz zwischen sprachlichen Fähigkeiten und kommunikativen Bedürfnissen nicht durch ein einziges und einheitliches Lehrmaterial für alle zu überwinden ist. Bei allem Respekt vor ökonomischen Überlegungen sollte man an eine größere Vielfalt denken. Sehr nahe liegt hier das Prinzip des Baukastensystems, wie es in der modernen Technik vom Kinderspielzeug bis zum Computer, aber eben noch nicht in der Lehrbuchproduktion angewendet wird. Dieses System muß natürlich nicht nur den Fremdsprachenunterricht in der

Schule, sondern auch die darauf aufbauenden Stufen der Aus- und Weiterbildung berücksichtigen.

Im Zentrum hat ein dynamisches Minimum zu stehen, das gleichzeitig Bestandteil aller peripheren Lehrmaterialien und noch etwas mehr ist. Von einem Minimum sprechen wir, weil hier tatsächlich nur eine geringe Menge sprachlicher Elemente und Funktionsmuster enthalten sein soll, die später von den Interessenbereichen her allmählich auf das notwendige Maß erweitert werden. Als dynamisch wird dieses Minimum bezeichnet, weil es vor allem der Ausübung von Sprachtätigkeiten und damit der Herausbildung kommunikativer Fähigkeiten dienen soll, die später die Grundlage der Sprachtätigkeiten in speziellen Kommunikationsbereichen bilden. In einem solchen Minimum müssen die häufigsten Elemente und die wichtigsten Funktionsmuster jeder Sprache, ergänzt durch die zur Bewältigung einiger elementarer Kommunikationsaufgaben notwendige thematische Lexik, anzutreffen sein. Das ist dann eine Art basissprachliches Lehrbuch (wohlgemerkt nicht im Sinne des *Basic English*) für alle Lernenden in der Anfangsetappe ihrer Ausbildung.

Um dieses zentrale Lehrmaterial herum läßt sich dann eine noch zu bestimmende Anzahl peripherer Unterrichtsmittel anordnen. Dabei ergeben sich mindestens zwei, möglicherweise auch drei Zonen, denen drei Phasen der Ausbildung entsprechen: eine erste noch für die Schule, eine zweite für Universitäten, Hochschulen und Fachschulen und eine dritte für die individuelle Weiterbildung.

In der ersten peripheren Zone kann schon eine grobe Aufgliederung der Lehrmaterialien erfolgen, die sich bis zu einem gewissen Grade an den sieben Fachgruppen der Sprachkundigenausbildung orientiert, wobei selbstverständlich neben einer Niveauanpassung Einschränkungen und Ergänzungen nötig sind, Einschränkungen in bezug auf eine zu weit gehende Spezialisierung und Ergänzungen durch Themen aus dem Alltag oder anderen jugendgemäßen Interessenbereichen. Was die Form dieser Unterrichtsmittel angeht, so muß es sich nicht unbedingt um Lehrbücher oder zusätzliche Lesehefte handeln; zweckmäßiger und ökonomischer sind austauschbare Arbeitsblätter, die auch leichter auf den aktuellen Stand zu bringen sind.

Die zweite periphere Zone enthält dann die Lehrmaterialien für die fachsprachliche bzw. die Sprachkundigenausbildung an den Universitäten, Hochschulen und Fachschulen. Ihre Zahl ist wegen der stärkeren Spezialisierung größer. Die sieben Fachgruppen werden weiter aufgeteilt und neue kommen hinzu. Die elementare Alltagsthematik verschwindet; an

ihre Stelle treten Situationen, die die berufliche Tätigkeit umrahmen. Wegen der Homogenität der Gruppen und der geringen Gesamtzahl der Lernenden in den einzelnen Kommunikationsbereichen sind Unterrichtsmittel mit Lehrbuchcharakter wieder möglich und sogar wünschenswert, mag sich ihre Gestaltung auch von der des zentralen Anfängerlehrbuchs unterscheiden.

In der dritten peripheren Zone liegt die individuelle Weiterbildung, die die unterschiedlichsten Formen annehmen kann und Originalmaterial aller Art zum Gegenstand hat. Sie kann der weiteren Spezialisierung dienen, aber auch wieder allgemeinere Bedürfnisse befriedigen. Der Lernende muß in den vorangegangenen Phasen ein solches Maß an Fähigkeiten erlangt haben, daß er ganz selbständig arbeiten und auch die notwendigen Hilfsmittel verwenden kann. Eine Planung und Steuerung wird damit überflüssig.

Während das dynamische Minimum für alle Lernenden bestimmt ist, folgt aus der Aufgliederung des Lehrmaterials nach Interessenbereichen in der ersten peripheren Zone auch die Aufgliederung der Klasse in Interessengruppen. Ihre Zahl hängt von der der Interessenbereiche ab. Die stärkere Motivation macht einen Teil der Steuerung und Kontrolle durch den Lehrer überflüssig ; das gilt zumindest für die Rezeption und Reproduktion des Lernstoffes. Ein anderer kann von technischen Unterrichtsmitteln übernommen werden. Unter diesen Bedingungen ergibt sich für den Lehrer die Möglichkeit, sich auf die produktive Anwendung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten durch die Schüler zu konzentrieren. Infolge der umschichtigen Beschäftigung mit kleinen Interessengruppen wird die Arbeit an der Fremdsprache intensiver. Vervollständigt wird dieses System durch differenzierte, interessenbezogene Hausaufgaben. Natürlich stellt eine solche Art der Ausbildung — von Unterricht kann man da kaum noch sprechen — erhöhte Anforderungen an die Qualifikation des Lehrers. Sein Arbeitspensum muß dabei nicht übermäßig anwachsen, wenn die Berücksichtigung der Interessen der Lernenden die Überzeugung stärkt, daß ein großer Teil der Kontrollen wegfallen kann und am Ende nur die sprachliche Leistung in einer angemessenen Zahl kommunikativer Situationen des Interessenbereichs gewertet wird.

In der zweiten Zone, in der sich Seminargruppen auf Grund gemeinsamer Interessenbereiche gebildet haben, nimmt die Beschäftigung mit einem für alle gleichermaßen verbindlichen Lehrmaterial zumindest am Anfang wieder breiteren Raum ein, solange es vorwiegend um die Einführung in die Grundlagen des neuen Wissens- und Arbeitsgebiets geht. Sehr

bald aber setzt eine weitere Teilung der Interessen ein, die letztlich auf die Subspezialisierung im Fach hinausläuft. Die fachsprachliche Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen der DDR trägt dem vor allem durch die individuelle oder gruppenweise Vergabe von Hauslektüre aus der Fachliteratur Rechnung. Außerdem bietet sich in zunehmendem Maße auch Gelegenheit zu Fachgesprächen. Die Lehrkräfte, die in dieser Ausbildungsphase wirken, müssen neben der sprachlichen Qualifikation auch Einsichten in die fachliche Grundproblematik des Kommunikationsbereichs besitzen und in ständigem Kontakt zu dessen Vertretern stehen.

In der dritten Zone ist der an seiner sprachlichen Weiterbildung Interessierte weitgehend auf sich selbst, auf Kontakte mit Ausländern und auf Nachschlagewerke angewiesen. An manchen Einrichtungen finden sich allerdings kleine Gruppen mit gleichen fachlichen und sprachlichen Bedürfnissen zusammen. Sie kommen im allgemeinen ohne Sprachlehrer aus, wenn die vorhergehende Ausbildung ihren Zweck erfüllt hat. Ja, der Sprachlehrer, der es schon in der zweiten Zone schwer hat, weil er nicht auf allen möglichen Gebieten fachlich zu Hause sein kann, findet hier eigentlich keine echte Aufgabe mehr, es sei denn, er soll dabei helfen, früher Gelerntes aufzufrischen oder zusätzliche allgemeine Interessenbereiche zu erschließen.

Je früher der Lernende die dritte Zone erreicht hat, desto besser ; denn die Anwendung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten im Leben ist ja das Ziel der Ausbildung, in dem bis zu einem gewissen Grade auch der dialektische Widerspruch zwischen Ausdrucksmöglichkeiten und Interessenbereich, zwischen sprachlichen Möglichkeiten und sprachlichen Notwendigkeiten aufgehoben wird.

DISCUSSION

Moderator : Werner HÜLLEN

The relationship between general language and technical language training was discussed from a variety of angles. Objections were raised to overemphasizing technical languages. Many participants wondered how foreign-language teaching in schools could be so organized as to lead to technical language training. The heterogeneous interest of students before they chose an occupation was considered a special difficulty. Another problem was the different methods of teaching, which have so far not been broached for technical language areas.

Another problem was that of the possibility of objectively ascertaining social interests. In that connexion the dependence of the project in question on politico-social conditions and a centralized educational organization was emphasized ; as a result, doubts were expressed about its transferability to other politico-social contexts as well as about the chain of deduction from basic research to teaching in which the needs of individual students only appear at the end.

It was recognized that, below the level of university-trained professionals, there was a growing need for foreign languages which at present can only be met on an *ad hoc* basis and for which, in the opinion of most of the participants, general language training was essential. In that regard the idea of a unit/credit system, which provides language competence both for the needs of specialists and for their satisfaction in the social context, suggests itself.

ED193933

PART II

INTERDISCIPLINARY CO-OPERATION

FL 011 897

JAMES E. ALATIS

LANGUAGE TEACHING: POSSIBILITIES FOR INTERDISCIPLINARY CO-OPERATION

"The new barbarian ... more learned than ever before, but at the same time more uncultured ..." In these words, Ortega y Gasset characterizes — or anathematizes — the modern scholar. He bases this indictment on the lack of common intellectual experience he has noted among the educated specialists of our times. Our higher education programs produce lawyers, doctors, and hundreds of other varieties of specialists, but they do not promote culture if, by this word, we understand "the essential system of ideas concerning the world and man, which belong to our time".

Perhaps Ortega's words sounded revolutionary when they were first written, but the basic truth of this statement has become almost commonplace. There is not a dean's office in the United States where the problem of universality as against specialization of knowledge has not been the subject of lengthy and, I profoundly hope, fruitful discussions. But theory is a long way ahead of practice. There is general agreement that the fences by which the vast field of knowledge is divided into cucumber beds and cabbage patches ought to give way. But as yet they stand as firm and forbidding as ever, and mere discussion will hardly remove them. In my opinion they will never be breached until someone is resolute enough to lay hands on that part of the fence that serves to limit his own backyard.

The fences between disciplines must be torn down. This is what I would wish to do with the field of language. I would like to stress the connections with such neighboring disciplines as the history of culture, of religion, of political history, sociology, and psychology, rather than to emphasize the unavoidable distinctions in material and method. I would also like us to consider together how much linguistic studies stand to gain from these contacts.

The study of language cuts across the interests of many fields. First of all, we recognize a group of scientists, scholars, and teachers whose

interest in language is central, the linguists. Linguists, students of linguistics, study languages, their own and foreign languages, as examples of mankind's faculty of language, to learn more about the way language works and how it may best be described and analyzed. Linguistics is quite simply the scientific study of human language in all its manifestations and uses, near and far, present and past, without restriction on time, place or culture.

There are still some respected linguists who maintain the view that so little is known about human language that linguists should spend their time learning more about language rather than trying to apply the little they already know or think they know. The implicit assumption of all linguistics is that language is patterned human behavior subject to systematic, objective analysis. This is a way of stating the linguist's tremendous reverence for language. The linguist acts under the strongly, almost passionately, held assumption that if you observe genuine language phenomena carefully enough, you will find all kinds of complex patterning and regularities in design of which the user is largely unaware. This principle insists on the possibility of objective, scientific analysis, and that language behavior can be studied systematically to discover its structure.

One topic that commonly finds a place in discussions of linguistics as a science is its "autonomy", or independence of other disciplines. Linguists have tended to be somewhat insistent on the need for autonomy, because they have felt that, in the past, the study of language was usually subservient to and distorted by the standards of other studies such as logic, philosophy and literary criticism. They have thus felt that linguists should study language "for its own sake" or "as an end in itself". This principle of "autonomy" has promoted the study of language as a formal system; this conception of the nature of language has been summed up in the term "structuralism".

However, now that linguistics has established its credentials as a mature academic discipline with its own methodology and criteria of relevance, there is no longer the same need to insist upon the principle of "autonomy". The last few years have seen an increased interest among philosophers, psychologists, anthropologists, literary critics and representatives of other disciplines in linguistic theory and methodology. Some scholars consider that the time may now be ripe for the incorporation of the theory of language into a more embracing synthesis of science and philosophy. Linguistics is the study of language as a human phenomenon.

At the present time, linguistic study is following two primary paths: descriptive (or structural) linguistics, which is concerned with the segmentation and the classification of human speech; and transformational-generative grammar, which seeks to explicate utterances in order to comprehend how original sentences are created and understood.

Many linguists nowadays regard the analysis of linguistic structure as their central and perhaps their only concern; but we cannot assume axiomatically, as some linguists are inclined to do — or at least were inclined to do in the 1950's and 1960's — that the units used in analyzing language are also those needed in learning it. The learning process is clearly a psychological one, and a meaningful one, and psychology and meaning until recently were not part of the linguist's concern. In recent years, the horizon has indeed widened, and a great deal of work has been done in the border areas between linguistics and other disciplines relevant to language learning such as sociology, psychology and anthropology.

The term "Applied Linguistics" has become popular in recent years. In this paper I shall use the term to mean simply the application of any of the insights, methods, or findings of linguistic science to practical language problems in general and to the problems of the acquisition and teaching of language in particular. I agree with Peter Strevens that applied linguistics has a basis in theory and principle and seeks and accepts illumination from any and every source; it is essentially multi-disciplinary. It looks to theoretical linguistics, psychology, neurophysiology, information theory, social theory, education, philosophy, logic and scientific method. This multiple basis of interlocking disciplines makes applied linguistics capable of responding in a principled way to *any* language-related problem.

The next broad group of pure and applied scientists who are concerned with language are the psychologists; there have recently been a number of signs of increasing communication between linguists and psychologists.

Most psychologists are aware of the fact that the human mind operates on linguistic symbols. Similarly, most linguists have always admitted that some sort of psychological drive must set the grammatical process into motion. The interaction of these attitudes in the process of first- and second-language acquisition has come to be known as psycholinguistics. Psycholinguists are scholars who apply psychology to language problems — especially to first- and second-language acquisition.

In the past several years, researchers in second-language acquisition have been attempting to determine what factors are involved in the second-language learning process. In a recent paper (delivered March 11,

1978, at a CAL (1) Conference on Second-Language Acquisition and Foreign-Language Teaching), John H. Schumann argues that two groups of variables, social factors and psychological factors, cluster into a single variable which he claims is the major causal variable in second-language acquisition. He calls this combined variable *acculturation*, by which he means the social and psychological integration of the learner with the target language group. Schumann's major hypothesis is that second language acquisition is just *one* aspect of acculturation, and that the degree to which a learner acculturates to the target language group will control the degree to which he acquires the second language. Schumann concludes that no matter which "method" we use, we will achieve equally unsatisfactory results in the long run because "language learning is not a matter of method, but a matter of acculturation" which in turn is determined by the social, cultural and psychological variables which he has discussed.

In another recent paper on second-language acquisition (delivered at GURT (2) on March 16, 1978), Heidi Dulay and Marina Burt introduce a concept known as a *socio-affective filter*.

The socio-affective filter refers to the motives, needs, attitudes, or emotional states of the learner. As the term suggests, these "filter" the foreign language that the learner hears and processes, and they affect the rate and quality of language acquisition. Socio-affective filtering factors significantly reduce the amount of language made available to the learner for processing.

These then are the most recent developments in psycholinguistic research. They show potential for important major breakthroughs in language teaching and learning.

A third broad group of specialists whose interests touch problems of linguistics is represented by the social sciences: these are the anthropologists and the sociologists.

Next to linguistics, anthropology is the social science most closely concerned with the problems of language and communication. In fact, a major branch of present-day American linguistics developed primarily within anthropology, that is cultural anthropology. The most important theoretical contribution of cultural anthropology has been what is generally known as

(1) CAL = Center for Applied Linguistics
(2) GURT = Georgetown University Round Table

"cultural relativism". This means, in effect, that man is capable of satisfying his biological and culturally-derived needs in a variety of ways. The anthropologist makes no value judgement as to which of a number of ways is better, and only goes so far as to say that cultures are different and that the difference should be respected. Teachers must be aware of the points where there is a discrepancy in cultural fit, where the cultural assumptions of language students differ from those of speakers of the foreign tongue. Cultural insights illuminating these stress areas should be given first priority in deciding what to teach. Areas where cultural contours tend to harmonize are less likely to lead to misunderstandings.

Cultural anthropology has broadened our horizons, so that we no longer view Western Europe and North America as "standard" and the rest of the world as "curious". We have become more urbane and less chauvinistic. We no longer require some newly-discovered language to fit the pattern of the grammatical categories of Latin or Greek.

The question of the relationship between language and culture has long been a fascinating one. Basically, it is concerned with whether or not the language — or the structure of a language — forces the thoughts of the social group using that language in certain specific directions. This is the theory of linguistic relativity, analogous to the theory of the cultural relativity mentioned earlier.

This theory has been prominent in the minds of many language teachers since the last century. One version of the theory asserts that a language influences the minds of those who use it and that consequently people using different languages classify their experiences differently and have different world pictures, different outlooks. However, although many people — bilingual people of necessity — feel intuitively that there is an element of truth in the idea, proof has been difficult to obtain.

The theory of linguistic relativity has been hotly debated for years, often with emotional overtones. Here again differences in personality and temperament may enter into the matter.

Until very recently the field of sociology has demonstrated surprisingly little interest in linguistic problems. However, the study of language as part of culture and society has acquired the now commonly accepted name of "sociolinguistics". As might be inferred from the term, sociolinguistics deals with the sociological applications of linguistic data and the linguistic uses of sociological data. It studies the varied linguistic realizations of socio-cultural meanings which are relative to particular cultures, societies, social groups, speech communities, languages, dialects, varieties, and

styles. Language interpenetrates with almost all walks of life and varieties of experience. It does not exist "for its own sake". This interpenetration of language with so many areas of human experience is reflected in the difficulty of arriving at satisfactory criteria for the demarcation of boundaries between one language and another and one dialect and another. India, Belgium and Canada show in their language and social problems the importance of one of these areas to the other. Furthermore, though we are all conscious of geographical dialects (e.g., North and South Germany, "southern" [actually southeastern] American English and New England English), there has been little awareness of the importance of social dialects.

A beginning has been made in the study of social dialects by William Labov in his brilliant *Social Stratification of English in New York City* a few years ago, but there is much work still to be done.

Since the study of sociolinguistics pertains to the use of language in context, the influence of sociolinguistics places the process of language teaching within the social context of language use. This is significantly different from an approach that deals only with language in the abstract, and has far-reaching influence both on the order of presentation in the classroom and the degree of importance attached to particular processes. The study of sociolinguistics gives a teacher access to those aspects of language use which speakers of the target language hold important as well as those which the students hold important. A sociolinguist is more aware of the purposes for which a language is being used and can order the acquisition sequence accordingly. In teaching foreign languages in the United States, for example, a sociolinguist might want to spend more time on establishing the need for foreign-language acquisition at the beginning of the course, since Americans are not usually well-motivated to learn foreign languages. Based on studies on language variation and acquisition, those aspects of language which differ most can be given most attention in any teaching-methodology. A sociolinguist is more equipped to judge what language was in use in the target language community because the study of sociolinguistics deals with performance as well as competence.

This aspect of sociolinguistic study constitutes the most radical recent departure from traditional teaching methodology. Because sociolinguists are interested in performance, they are aware of variation in language. They can judge whether the standard grammatical device is really widely used or if it is only sporadically used in high prestige situations.

In general, the influence of sociolinguists on language-teaching

methodology amounts to two basic things: first, a sociolinguist can evaluate the purposes the students have in acquiring the language in the context — social, political, or other — of the teaching situation; second, such teachers can apply their knowledge of sociolinguistic techniques to match processes of language and varieties of language to the needs of the students so that structures with high functional load or important social significance can be emphasized, introduced first, drilled more, etc. Such teachers strive to understand the linguistic attitudes of the students as well as their purposes and teach accordingly. They are able to apply their appreciation of the constraints of language use to their knowledge of language structure so that appropriateness characterizes not only the classroom situation, but also the learner's variety of language.

The theory of linguistic variation represents another major breakthrough in the study and teaching of language. This theory shows us how language changes from class to style and from one social environment to another.

Another important contribution of sociolinguistics is the concept of communicative competence, a concept formulated as an extension of Chomsky's notion of linguistic competence. By competence Chomsky means the speaker-hearer's implicit knowledge of his language, contrasting it with performance, the actual use of language in concrete situations. Hence, competence does not deal with speech but with the ability of the speaker to produce, out of a finite set of rules, an infinite number of grammatical sentences. However, it has been suggested that a person endowed with mere linguistic competence would be a sort of cultural monster. He would know the grammatical rules of his language, but he would not know when to speak, when to be silent, which sociolinguistic options to select from a repertoire on what occasion, and so on. In an effort to deal with these problems, Dell Hymes has elaborated the concept of communicative competence which refers to *the psychological, cultural and social roles which discipline the use of speech in social settings* (Hymes, *On Communicative Competence*, University of Pennsylvania Press). Roughly defined, it is the ability to use sentences appropriately in a suitable context or situation. The notion of communicative competence runs through many of the most recent discussions on the methodology of language teaching.

Traditionally, in the audio-lingual approach it was assumed that the goal was competence in the language. This would result when the student had internalized the grammar of the language to a sufficient degree that he could spontaneously and fluently produce a well-formed utterance in the

language for the purpose of communication. This approach has unconsciously been equating linguistic competence with communicative competence. This is actually very close to the Chomskian concept of competence.

Language educators have come to realize that linguistic competence does not necessarily lead to communicative competence in the strict sense. To use a Chomskian label again, competence in performance is also a necessary condition to learning a language.

Communicative competence really involves two elements: (1) the linguistic and (2) the social-cultural. Language occurs in the social setting and language use varies cross-culturally. Thus, communicative competence involves proper language usage.

Looking back, we can see that students have been learning to speak languages using the traditional method, some better than others. We can also see that language teachers may have unconsciously been teaching the social usage of language and that students have been learning it, again unconsciously. What is needed, however, is to recognize the importance of competence in the uses of language in the social setting alongside that of linguistic competence. The teacher should seek ways to teach it explicitly. The teacher should stress language as the activity of a speech community; he should stress the social implications of usage. Language should be taught as being in a social setting, i.e., what the student says depends on factors other than linguistic alone.

We have seen thus far that there is a varied assortment of specialists interested in the study of language, a study which has become one of the most fundamental disciplines in the psychological and social sciences — quite as important as the study of physics in the natural and biological sciences. Thus, at the teacher-training level, the disciplines of Linguistics, Anthropology, Psychology (and the newly emerging interdiscipline of Psycholinguistics), Sociology (and the interdiscipline of Sociolinguistics), as well as of professional Education (Pedagogy) must be closely intertwined. The basic principle is that teacher preparation be interdisciplinary. It must be emphasized that teacher education, as opposed to mere training, is at the heart of the matter. This has been the insistence of the TESOL organization in the United States, which has set forth a set of guidelines for teacher preparation emphasizing a multi-disciplinary applied linguistics approach based on the most recent research in psycholinguistics, sociolinguistics and professional education. With these guidelines, TESOL, the organization and the field, strive to safeguard the

quality of their members, their programs, and their publications. It is worthy of note that the most promising research and teaching in language in the United States is being done by practitioners of ESL/EFL, that is, TESOL (3).

Language teachers (professional educators) are becoming increasingly more sensitive to the interdisciplinary aspects of language study. This interdisciplinary focus, deriving from the intersection of linguistics with psychology, sociology, cultural anthropology and education, provides a more comprehensive framework against which to view problems of language acquisition and language teaching.

Language study cannot be reduced merely to an audio-lingual experience ; nor is it simply a cognitive experience. Language is the medium in which we exist, with which we understand the universe around us and through which we war, love, or praise. Language is not an element added to or imposed upon some pre-existing human state ; on the contrary, it is central to the nature of man, his behavior and his world. Language touches upon every aspect of a person's life. The cognitive, psychomotor and affective states of the learner are intricately involved in speech events. Such speech events must also be viewed within the framework of the social and cultural context. The social and cultural matrices of speech acts help define the meaning of language.

When it comes to curriculum, therefore, we must take an interdisciplinary approach to language study at every level — beginning, intermediate, and advanced — in order to insure the learner a complete and value-oriented experience. This interdisciplinary focus must also extend to all levels of the educational process from elementary school through university study. Moreover, the goal of such an approach must not be only to build communicative competence, but to build an awareness of moral and social values. Language study must itself be humanizing as well as skill-building.

Earlier I have referred to psycholinguistic studies which demonstrate the necessity for achieving greater personal involvement in the study of language. These studies have suggested the importance of emotional attitudes and cognitive awareness in facilitating the learning process. In his book *Memory, Meaning and Method*, Earl Stevick has examined the

(3) ESL = English as a Second Language ; EFL = English as a Foreign Language ; TESOL = Teaching English to Speakers of Other Languages.

classroom as an environment for verbal interaction within the framework of Transactional Analysis. In his chapter on "The Meaning of Drills and Exercises", Stevick examines classroom interaction using insights from Eric Berne's *Games People Play*. As in other sections of his book, Stevick includes very practical pedagogical suggestions as illustrations of the "direction to take". But the emphasis is never on technique; it is rather on the insights which can be gained from a wide variety of sources and on the importance of deep personal security and investment before real learning can take place. This has come to be known as "non-defensive" language learning.

Emphasis throughout Stevick's book is placed upon the conditions of learning that create personal security and commitment. Within the framework of psycholinguistics Stevick encourages a low socio-affective filter and low anxiety level. The book's most original contribution to language-teaching methodology lies in the analysis of the psychodynamics of the language classroom. To explain psychodynamics, Stevick examines six contemporary (and sometimes unconventional) approaches to language learning — Community Language Learning, The Silent Way, The St. Cloud (Audio-Visual) Method, language teaching as a branch of applied linguistics, Audio-lingualism, and Suggestology.

Thus, as a result of the new interest in interdisciplinary study, we see the emergence of new strategies of instruction. Teachers have experienced the limits of the grammatical and situational syllabi. The concern for the *what* it is we communicate through language has caused a shift in orientation toward organizing language teaching in terms of both the content and the form of language. Wilkins argues for the advantage of the *notional syllabus* as superior to the grammatical and situational syllabus. He views the notional syllabus as taking into account the communicative facts of language as well as the underlying formal features of sentences (see D. A. Wilkins, *Notional Syllabuses*, London: Oxford University Press, 1976).

The affective state of the learner is especially brought out in Suggestology, a strategy developed by Lozanov in Bulgaria. Charles Curran in Community Learning sets up a counselor-learner paradigm to encourage greater involvement of the learner in the process of learning. The use of the "internal dialog", in which the communicative intentions of the speaker/hearer are noted is further indication of the personal dimension of contemporary language study.

Inevitably language teaching gets into value systems. Interest in the question of value clarification is growing in the field of language in-

struction. Value clarification concerns both the content of our values and the process of valuing. A tactic which is increasingly being used in the language classroom is role-playing. Role-playing leads to a better understanding of cultural roles. It helps to develop empathy. It provides a way of promoting language use.

This new learner-oriented instruction has given rise to language exercises that focus on personal attitudes and values. The aspect of choice is an integral part of classroom activities. Problems are posed in which the student is urged to express his/her own feelings.

In addition to the psycholinguists mentioned earlier, Mary Finocchiaro has for a long time pointed to what she considers the all-important element in the learning process, i.e. motivation. Motivation, she has insisted, must be sustained through the often frustrating, tortuous road leading to communicative competence. Avenues which have been found to promote motivation include using an integrated approach to learning. Stated very simply, this involves blending real-world communicative functions within an utterance or speech act, indicating how the speech function — apologizing, complimenting someone, asking for information, for example — can be used in a variety of everyday situations. This approach includes the learning of structures and vocabulary items which would be appropriate in the message that the speaker or writer wishes to express.

Motivation too is favored by an interdisciplinary approach. This approach, of course, is not new in education. Over the years it has produced such things as the resource unit, centers of interest, or thematic units. Whatever the label, the basic aim of the approach is to give learners an open-ended, broad view of a problem, of a period of history, or of any other interesting "slice of life" — contemporary to begin with — in harmony with the evolving interests of learners. Information and insights from all curriculum areas — social studies, music, literature, science, and art are woven together in order to give learners a many-faceted, integrated overview of the entire problem or period under study.

An interdisciplinary approach demands the co-operation of all members of the school staff and of resource people in the community — an innovative notion in many countries. Fragmented, compartmentalized knowledge is difficult for native speakers to comprehend. How much more difficult for people who may have language difficulties! The reinforcement of different aspects of knowledge from various points of view and especially from more than one teacher can only lead to a more ef-

fective restructuring of that knowledge in the learner's mind. A spiral approach should be used to reintroduce, reinforce and *extend* previously taught linguistic or cultural materials. A spiral curriculum turns back on itself at higher levels. Such an approach has the added advantage of insuring continuity of instruction for language learners. We must not only know "where they are" — an educational cliché which does not really have great significance unless it implies that we know where they come from — in other words, what they have learned before they have entered a particular class or level — but moreover, what they will be expected to know when they progress to the next higher level.

In recent years the language-teaching profession has developed specific techniques for teaching culture, ranging in complexity from the simple "cultural aside" and the "slice of life" to the highly organized "culture cluster". Other techniques, such as the programmed culture assimilator packet and the mini-drama, have been introduced from sociology and related disciplines. Teachers should be aware of these techniques, know how to use them for maximum effect, and be able to create their own materials when necessary. Many excellent examples of these techniques are given in "The Cultural Component of the Methods Course" by Genelle Morain, chapter 3 of *Designs for Foreign Language Education*, edited by Alan Garfinkel and Stanley Hamilton, Newbury House Publishers, 1977.

Cecile D. Baer of the New York City Board of Education has developed a format which she calls the thematic-cultural-interdisciplinary approach to foreign-language learning. This is a multifaceted format which injects new life and excitement into the process of language learning. It centers around a variety of interesting and relevant themes, it focuses on developing deeper insights into the cultural framework of the foreign language, and most importantly, it stresses the universality of foreign-language study by linking foreign languages to a variety of other interrelated disciplines. In so doing it helps each pupil to learn as much as he possibly can in the foreign language, and in as enjoyable a manner as possible.

The notion of cross-cultural sensitivity reminds me of the following excerpt from Herodotus:

> "Of nations, they [the Persians] honor most their nearest neighbors, whom they esteem next to themselves; those who live beyond these they honor in the second degree; and so with the remainder, the farther they are removed, the less the esteem in which they hold them. The reason is that they look upon themselves as very greatly superior in all respects to the rest

> of mankind, regarding others as approaching to excellence in proportion as they dwell nearer to them; whence it comes to pass that those who are farthest must be the most degraded of mankind."

The study of language is thus largely a matter of social interaction and human psychology. I mean here "psychology" broadly defined. In calling language psychological I am using a short formula for two basic things. First, any individual use of language is an outcome of individual experiences and behaviors. Second, any development of language as a group phenomenon begins with an individual act of creation, but continues and is achieved through the acceptance of the individual act by a speech community. It is a process, in other words, of group reaction.

To acknowledge that linguistic behavior can be governed by the impact language makes on others is to say that language is not only a psychological but also a social phenomenon. Apart from the relatively rare cases of monologue language, there are always a speaker and an audience. That audience may consist of one person or many persons. So long as there *is* an audience, language establishes a social relation. Moreover, whenever social circumstances of any sort lead to the formation of a distinct group within the whole body of a society, the members of this group will tend to develop speech habits of their own. In return, such social dialects will strengthen the cohesion of the group. What I mean by insisting on language as a sociological and psychological phenomenon, then, is that all these forces of personal and social reaction have to be taken into consideration.

From all this it appears that the theoretical study of language is apt to be a complicated phenomenon. It becomes still more involved when to all the theoretical questions we add the problems of the practical or pragmatic use of language. It is not the duty of the scientific linguist to tell men how they ought to use their language. Still, I feel that some consideration must be given to the fact that skill and versatility in the use of language obviously can smooth a person's way as surely as tongue-bound ineptitude and lack of familiarity with accepted standards can handicap him.

To my fellow linguists I want to say that linguistics to me means the study of all the problems of language and that I do not limit the range of this discipline to those that can be approached by the methods of natural science. I view the study of language as broadly humanistic, and believe that the nature of human linguistic communication, in all its philosophic, social, geographic, and ethnic historical implications can be an exciting humanistic study in itself. I also view all the major uses and

manifestations of language as essentially unified. Meaning and change of meaning, word creation, forms, phonetics, stylistics, standards of use, even humor are closely intertwined. They take their shape and function as results of the impact of the speech community upon the individual and the individual upon his community or communities. They cannot be studied wholly in isolation. And they cannot be broken apart. There is plenty of room for the restricted and specialized study, of course, but the meaning of that study will never be complete unless we see it as a part of the whole rich complex which is language — and, in turn, see this complex as part of the total pattern of human behavior.

To conclude, I doubt that Ortega was necessarily right in equating specialist with barbarian; but, if he was, we must avoid being unreconstructible barbarians. We must accept willingly any useful stimulus that workers in neighboring fields may have to offer. Close co-operation between the study of language and other fields is not a matter of fashion but a necessity. Whether a linguist, by ignoring the traditional frontiers of his domain, can make a valid contribution to a "system of ideas concerning the world and man" remains to be seen. One thing, however, is certain. Language, an integral part of human organization, and influencing life, cannot be treated as a subject independent of the realities it represents. The alliance of history, anthropology, sociology and psychology with linguistics, therefore, may provide the key to any kind of linguistic problem, be it a detail of etymology or the intricate play of language and thought upon each other. And, because language is the single most characteristic attribute by which we distinguish that very special creature known as Man, it is devoutly to be wished that this interdisciplinary alliance may also provide the key to the many problems that beset Mankind.

EZIO RAIMONDI

L'INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA ITALIANA

In un volume a cui si ricorre quasi sempre, soprattutto in Germania, nei dibattiti intorno all'insegnamento della letteratura, *Ansichten einer künftigen Germanistik*, Harald Weinrich osservava, alcuni anni or sono, che la linguistica è legata alla scienza letteraria da un rapporto di affinità e che pertanto non sembra ragionevole separare completamente lo studio della prima da quello della seconda. Di contro uno dei suoi interlocutori, Peter von Polenz, sosteneva la necessità di una separazione metodologica e tematica delle due discipline in quanto, diceva, la scuola tradizionale di lingua e letteratura tedesca era finita nel momento in cui i testi letterari non potevano più valere come modello stilistico per l'"allgemeine Sprachgebrauch" dei "Gebildeten", e l'indagine sulla lingua comune veniva ad affrancarsi dal pregiudizio di un valore estetico codificato dall'alto.

Le due posizioni paiono escludersi a vicenda, ma di fatto rappresentano le facce complementari di uno stesso fenomeno, comune a tutta la cultura contemporanea, per cui la linguistica diviene una disciplina centrale fra le scienze dell'uomo e proietta la propria logica anche nel discorso sulle forme della letteratura, con una forza tanto maggiore quanto più si approfondisce in quest'ultima la crisi della sua tradizione storiografica o se si preferisce, della sua ideologia umanistica. Così non stupisce che in un bilancio più recente sulla *Reform des Literaturunterrichts* (Frankfurt a. M. 1974), che si può considerare un testo tipico, parallelo a quello francese del fascicolo 30 di "Poétique", la divisione tra insegnamento linguistico e letterario venga definita "estremamente problematica", essendo la comunicazione letteraria una variante selettiva del processo semiotico di comunicazione generale.

Mentre si cerca di attribuire un nuovo senso allo studio della letteratura e si prospetta da più parti una poetica di modello strutturale, vengono intanto alla luce, nella riflessione di quelli que pensano anche alla scuola,

problemi e sospetti, reazioni e controproposte. Come si può leggere nelle *Neue Ansichten einer künftigen Germanistik* (München 1973), anch'esse paradigmatiche non meno di quanto lo siano per l'area anglosassone i saggi polemici di *The Politics of Literature* (New York 1972), la scienza letteraria, allorché prende atto della rottura con la tradizione, si trova di fronte a un'alternativa. Da una parte infatti, sotto la spinta di una certa linguistica, si delinea la tendenza a evadere in una "neue Immanenz geschichtsfremder, ja -feindlicher Systematik", e dall'altra si fa avanti un'ortodossia sociologica d'impronta marxistica, che rischia di ridurre la produzione letteraria a un'appendice o a un riflesso della struttura economico-politica. I termini in fondo sono ancora quelli del contrasto su cui rimase bloccata l'avanguardia dei formalisti russi, solo che a cinquant'anni di distanza il contrasto appare radicalmente diverso. La linguistica più avveduta ha rinunciato all'antitesi saussuriana di sincronia e diacronia ed è venuta orientandosi verso una pragmatica del testo e del discorso, che è una semantica dell'enunciazione come "pouvoir d'action, de transformation, d'adaptation", direbbe il Benveniste, come "ouverture vers le monde". Quanto poi ai collaborati di *Neue Ansichten*, essi convengono che in attesa di riposte univoche e sicure la conoscenza letteraria deve confluire in una teoria della comunicazione sociale e della dialogicità intersoggettiva della conscienza, cioè in un'analisi critica dei codici semiologici messi in circuito dai mass-media del capitalismo avanzato.

Dinanzi a un processo così vasto, che investe la stessa natura dello studio letterario e sembra dare ragione, anche in questo caso, alla diagnosi nietzschiana del *Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, l'ipotesi canonica di un'educazione letteraria che sia insieme educazione linguistica perde ogni credito. Il mito caro a Herder di una lingua nazionale "Gedankenschatz eines ganzen Volkes", affidato a una scrittura per così dire monumentale, si rivela non solo, come ammoniva già il Bally, una "religion" del nazionalismo, ma anche un'ideologia della centralizzazione e dell'integrazione borghese, che, una volta conquistati gli apparati del potere, diviene una forza conservatrice e trasforma il diritto di tutti alla parola in una nuova gerarchia, governata per l'appunto dalla norma di una lingua letteraria. Non c'è che da rimandare, per tutto il problema, ai contributi del Lämmert in *Germanistik — eine deutsche Wissenschaft* (Frankfurt a. M. 1967), del Volker in *Methodenkritik der Germanistik* (Stuttgart 1971), della Balibar di *Les français fictifs* (Paris 1974) o del De Mauro della *Storia linguistica dell'Italia unita* (Bari 1963), aggiungendovi la *Lettera a una professoressa* della scuola di Barbiana : e non a caso sono tutti

interventi dell'ultimo decennio, proprio perché ne rispecchiano e interpretano la ricerca di un nuovo equilibrio socio-linguistico.

Ora, se è vero che non si può più sostenere l'equazione tra competenza letteraria e competenza linguistica, sorge inevitabile la domanda in che misura la prima giovi ancora alla seconda, tanto più allorché si mette in dubbio il suo stesso canone testuale. Un linguista italiano della giovane generazione, il Rosiello, suggerisce in modo assai drastico che l'insegnamento della lingua materna sia da scindere dalla letteratura per "non utilizzare modelli letterari precostituiti" che sono "più fonte di errore che di apprendimento" e possono compromettere la vera "conoscenza della struttura grammaticale" con la falsa "autorità di un testo scritto". Di altro avviso sembrano i linguisti anglosassoni, dal Quirk al Catford, dal McIntosh allo Halliday, i quali, anche in rapporto allo studio di una lingua straniera, giudicano con saggio ma meditato empirismo che l'educazione linguistica non possa rinunciare al sussidio della scrittura letteraria purché ciò non implichi l'identità tra una lingua d'uso e i testi che ne codificano l'esperienza di cultura. Occorre dunque distinguere i piani delle funzioni linguistiche e riconoscere, come insegna lo Halliday, il potenziale semantico che si distribuisce entro le diverse aree del sistema: in quella letteraria la parola rimanda a se stessa, crea il proprio contesto di situazione, iscrive la duplice funzione ideativa e interpersonale nell'ordine della testualità e dei suoi registri. Così ogni opera assume e sviluppa il proprio significato solo nella prospettiva di tutta la serie di usi del linguaggio.

D'altro canto non è possibile costruire una teoria funzionale del linguaggio senza fare riferimento alle tesi della scuola di Praga, che restano a tutt'oggi la guida più lucida e equilibrata anche per il critico letterario che non si fermi al semplice schema oppositivo dell'automatizzazione intrinseca alla lingua media e del *foregrounding* proprio del messaggio poetico, ma voglia realizzarlo, e forse superarlo, nella dialettica dell'attività linguistica e delle sue istituzioni sociali, dove il codice letterario, per ripetere la formula classica del '29, manifesta la tendenza binaria a espandersi e a divenire monopolio, contrassegno della classe dominante. Secondo quanto riepiloga l'Havránek in un saggio del 1969, *Die Theorie der Schriftsprache*, bisogna introdurre anche nel sistema della lingua letteraria un criterio complesso corrispondente ad almeno tre funzioni. Esse sono quella comunicativa, in cui prevale la forma parlata della comunicazione, quella dell'informazione specialistica, suddivisa a sua volta nei due sottotipi della lingua oggettiva e della gingua scientifica, e infine quella, assai più complicata, dell'espressione poetica. Nello stile della con-

versazione, precisa inoltre Havránek, il piano semantico è unitario, il rapporto delle unità lessicali con il contenuto da esprimere è libero e l'enunciazione parziale in quanto la si comprende attraverso la situazione o in virtù di convenzioni discorsive. Nello stile tecnico il piano semantico resta sempre unitario, ma nella lingua oggettiva il rapporto delle unità lessicali con il continuto è determinato per convenzione mentre in quella scientifica si adegua all'esattezza del concetto. L'enunciazione risulta completa in entrambi i casi, nel primo con un automatismo delle formulazioni specialistiche e nel secondo con una precisione espositiva che si costituisce per definizione e codificazione. La lingua poetica invece si differenzia dalle altre per il fatto che il suo piano semantico è composto di più strati e il rapporto della unità del piano dell espressione con le unità del piano del contenuto, al pari della sua comprensione, ubbidisce a una legge del tutto diversa, che dipende alla fine dalla struttura dell'opera d'arte. Ogni sistema linguistico va dunque visto come un processo, come un insieme a più dimensioni con una "stabilità elastica" ; e nella lingua letteraria l'unità della norma si combina dialetticamente con la varietà delle componenti stilistiche, intellettuali ed emotive, con la tensione della consapevolezza interna alla strategia dello scrittore e al suo scandaglio di una lingua entro la lingua.

Una volta che si sia d'accordo con quest'ipotesi funzionale, si neutralizza tanto la tentazione dell'imperialismo quanto il pregiudizio del separatismo. I punti di vista s'individuano solo correlandosi. Se la lingua letteraria non può prendere il posto di quella d'uso e tanto meno preordinarne il movimento perché, secondo le parole del Bally, essa è una "forme d'expression devenue traditionnelle", ossia "un résidu, une résultante de tous les styles accumulés à travers les générations successives, l'ensemble des éléments littéraires digérés par la communauté linguistique", la lingua comune per converso non ha la forza per sedimentarsi nella propria immediatezza e deve venire a confronto con l'energia del pensiero, con la densità intellettuale che si organizza e si trasmette attraverso la pagina scritta. Così come l'oralità rimanda alla scrittura, l'immediatezza discorsiva ha bisogno di un supporto d'idee, prende consistenza e durata solo allorché si inserisce nel colloquio istituzionalizzato della cultura. Ciò che i formalisti chiamavano letterarietà coincide anche, come sappiamo dopo Vološinov e Bachtin, con la dialogicità immanente al discorso letterario e con lo sfruttamento consapevole del suo potere di risonanza polifonica, che è una memoria inventiva stratificata, un moltiplicarsi di voci dentro una sola voce. Tutto sta che vi sia un lettore

dialogante, capace di captarne il senso e il disegno, quasi fosse dinanzi a un testo drammatico, che aspetta un attore per divenire atto linguistico riflesso e insieme immediato, miracolosamente pieno di vita.

Tale rapporto dinamico va ribadito ancore di più per la lingua italiana e per la tradizione civile che vi si esprime, nella quale diceva il vecchio e glorioso Ascoli che "l'eccessiva preoccupazione della forma" si accompagna per troppo tempo alla "scarsa densità della cultura" con l'effetto di una comunicazione letteraria distante dalla pratica quotidiana e cristallizzata in un circuito d'élite, che muta assai lentamente. La distanza si riduce soltanto in seguito a un processo di livellamento democratico, esposto però a sua volta a nuove contraddizioni, se non interviene la forza di una convenzione attiva a controbilanciare il fantasma meccanico di un cosiddetto italiano standard. Un linguista illuminato come Giacomo Devoto, e convinto per giunta che occorra intensificare "in tutti i livelli scolastici l'insegnamento della lingua letteraria" con il riscontro "antidogmatico" del dialetto, ha tenacemente perseguito un'intesa tra la grammatica e la letteratura, cioè tra *langue* e *parole*, e ha creduto che essa possa essere mediata dalla stilistica, non sul versante psicologico-estetico dello Spitzer, s'intende, ma su quello sociologico del Bally.

Tuttavia, a parte i suoi tentativi, non sempre forse coerenti, la scuola italiana non si è mossa in questa direzione o ha cominciato a farlo appena da qualche anno. La stessa *Italienische Umgangssprache* dello Spitzer è rimasta un'eccezione senza seguito nel suo geniale empirismo, ai margini di una stilistica del produttore che ignora la socialità del destinatario. Eppure quanto possa produrre lo scrutinio grammaticale dell'italiano dialogico e come sia urgente portarlo innanzi forzando le angustie di una troppo rigida analisi linguistica, si vede benissimo da uno studio del Nencioni, tanto acuto quanto elegante, *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato* (in "Strumenti critici", 1976), dove la fenomenologia del dialogo teatrale, con un soggetto-testo da recitare che sembra al critico il più complesso di tutte le forme letterarie, conduce a un'analisi contrastiva tra due tipi di parlato, quello di situazione e quello di scena, illuminando nello stesso tempo la struttura del "testo marcato come dramma" nel suo doppio spazio di *fabula agenda* e *fabula acta*. La convenzione letteraria, soprattutto se chi la manipola è Pirandello, grammaticalizza il parlato non per imbalsamarlo ma per condensarne l'umore e lo scatto interno, per immettere nella scrittura, che si fa scena anch'essa, la violenza evocativa del gesto quale oscuro impulso ritmico della teatralità. Come non dare ragione allora a Brecht quando vedeva nelle ore di recitazione "eine Ergänzung

des Deutschunterrichts in der Schule" e trovava "die Fähigkeit, eine Sprache in gehobener Form zu sprechen, auch für die Beherrschung der Alltagssprache nützlich" ?

Qualche anno fa, con la sua inquietudine sensitiva di rabdomante o profeta, ostile ma tragicamente intonato ai clamori della società industriale, Pasolini aperse una discussione, che riscosse poi una notevole fortuna di consensi e dissensi, sull'avvento di un "italiano tecnologico", comune alla pubblicità e alla burocrazia, sempre più estraneo, diceva, al fine espressivo del processo linguistico. Tra coloro che nell'occasione presero la parola vi fu anche Calvino, il quale, meno apocalittico del suo compagno di strada, pensava che ogni lingua si sarebbe concentrata "attorno a due poli": "un polo di immediata traducibilità nella altre lingue" con la tendenza a "una sorta di interlingua mondiale ad alto livello", e "un polo" in cui doveva riversarsi "l'essenza più peculiare e segreta della lingua", comprensiva di "istituti diversi come l'argot popolare o la creatività poetica della letteratura". E ai suoi occhi di limpido narratore l'italiano aveva ancora la possibilità di trasformarsi in una lingua moderna realizzando nello stesso tempo la propria potenzialità espressiva.

Se ciò è fondato, anche indipendentemente dall'ambigua nozione di essenza, risulta abbastanza logico pensare ora a un insegnamento dell' italiano medio, quello traducibile, a cui si associ lo studio dell'italiano letterario in funzione di controspinta o di contrasto. Si capisce inoltre perché a qualcuno il compito della letteratura sia parso consistere proprio "nell'opporsi nel modo più consapevole ai tipi di comunicazione alienata e mistificata emananti" da una norma meccanica, da un sistema ideologico di cristallizzazioni sociali. Può anche darsi che questa opposizione sia troppo geometrica e perentoria. Ma il concetto di *foregrounding* a cui essa manifestamente si appella comporta di fatto, dalla parte del destinatario, una percezione sottratta all'abitudine, un contatto inedito con l'esperienza verbalizzata, una sorpresa e uno straniamento, come affermavano i formalisti, che si estende sino alla sfera dell'imagine acustica. Stando a Halliday e ai linguisti della scuola anglosassone erede di Firth, la disautomatizzazione non equivale soltanto a uno scarto dalla norma ma può essere anche il suo raggiungimento o la sua costituzione : e ciò che la contraddistingue in un caso come nell'altro è il fatto d'essere motivata, quando per l'appunto si tratta d'un testo, in rapporto al suo principio di organizzazione, all'interno della sintassi multipla che ne struttura tutti i piani e ne sfrutta, dall'asse metonimico a quello metaforico, ogno componente semantica. Lo stile d'un'opera, rispetto a cui il linguaggio let-

terario si riduce sempre a un modello astratto, agisce sul lettore come una varietà diatipica o come il registro particolare di un tipo di situazione, a un livello più omogeneo e più intenso di quello della parola comune, che, ripetendosi in forma transitiva, delega al gesto o alla mimica della voce lo stimolo dell'attenzione e l'incidenza, il peso persuasivo del significato. Non appena si situa nella dinamica della comunicazione e nella semantica del discorso, anche la pratica del testo si risolve in uno strumento critico ed efficace dell'esperienza linguistica.

Lo scrittore forse più attento alla corruzione moderna della parola pubblica che falsifica se stessa, ossessionato com'era dalla tragedia del pensiero di mutarsi in opinione della "Journaille", Karl Kraus, amava ripetere che l'arte mette in disordine la vita e che i "poeti dell'umanità" ristabiliscono ogni volta il caos mentre "quelli della società" cantano e protestano, benedicono e imprecano dentro l'ordine del mondo. Solo nella voluttà della generazione linguistica, egli aggiungeva, il caos si cangia in un universo dove il pericolo della parola è la gioia del pensiero a contatto immediato con lo spirito ribelle insorto attraverso il tempo. Lampeggianti e aggressivi, aforismi come questi fanno tutt'uno con la poetica saturnina del satirico inesorabile che sa di vivere al crepuscolo di un'epoca senza speranza. Ma l'idea secondo cui la vera forma del pensiero produce sempre un disordine organizzato corrisponde esattamente alla funzione inventiva e anarchica della letteratura tanto nei confronti di un sistema eterodiretto che si masshera dietro gli stereotipi di moda quanto rispetto a un'esperienza linguistica banalizzata in ornamento. Adattando allora un altra massima di Kraus, si può benissimo dire che la parola scritta, ogni volta che si libera nel rischio della scoperta, rappresenta il farsi corpo di un pensiero secondo la necessità naturale e non 'involucro di un'opinione secondo l'opportunità sociale.

Di qui, continuando, deriva anche la possibilità di percepire la scrittura come una sorta di recitazione scritta, il concetto è di nuovo di Kraus, in cui si dilata e si potenzia sino a un registro drammatico lo sforzo del comprendere, cioè il rapporto profondo tra un locutore e un allocutario. Non è forse anche il leggere un farsi corpo con il significato d'un testo? Se un testo si forma sulla base di una selezione combinatoria di unità prelevate da due sistemi sintagmatici, quello linguistico e quello della tradizione letteraria, è evidente che l'intenderlo richiede una competenza duplicata e il lettore vi mette alla prova la sua attitudine a cogliere un "senso intenzionale estraneo" più complesso di quello che si affida al parlato in situazione, dal momento che la tensione del pensiero tra il simile e il

diverso deve muoversi dentro le figure di un insieme polisemico. In un certo senso la comunicazione realizza tanto più se stessa quanto più se educa all'esercizio testuale e al suo modello di comprensione critica, che per verificare la propria pertinenza ha bisogno di un metalinguaggio e per questo ritorna sempre su se stessa non per compiere il circolo ermeneutico dello Spitzer ma per misurare la distanza che la separa da un soggetto-altro e che tuttavia è il fondamento del capire nella sua struttura antimimetica, produttrice di un'esperienza dialogica sempre nuova. Non per nulla un critico sensibile alle implicazioni sociali del discorso letterario e dei mass-media quale è Richard Hoggart, l'autore di *The Uses of Literacy*, accredita alla letteratura il ruolo di ricercare e ricreare i significati nell'esperienza dell'uomo e di esplorare la diversità, la complessità, l'eccentricità di questa esperienza, ricostruendone la trama delicatissima attraverso un rapporto unico con la lingua e con la forma.

Resta poi da stabilire che cosa sia la letteratura nel caso che l'italiano si qualifichi come una lingua straniera. Da quando il formalismo russo e lo strutturalismo boemo sono penetrati nella critica occidentale, tutti ammettono che la letteratura costituisce un sistema di cui occorre riconoscere le leggi strutturali in correlazione con quelle di altre serie di fenomeni al di fuori dell'universo letterario. Senoché l'interpretazione più diffusa del cosiddetto metodo formale, forse per il fatto d'essere condizionata dalla crisi concomitante della storicità e dal modello esclusivo di una linguistica sincronica alla Hjelmslev, non rende giustizia alla sua linea più autentica, che sembra andare nel senso di una diacronia multipla e non idealistica se si presta fede all'ultimo Tynjanov dei *Problemi di studio della letteratura e della lingua* programmati insieme con Jakobson o all'Eichenbaum della *Vita letteraria*, per quanto sia innegabile poi, come denunciava subito il Medvedev in sintonia con Trocky, che nella prassi dei formalisti non trova posto la questione o il nodo dell'ideologia. Essa invece ha uno sviluppo adeguato, con una evidenza pari a quella della letterarietà, nelle indagini di Vološinov e di Bachtin non meno che in quelle di Mukařovský e dei suoi continuatori boemi e polacchi, da Vodička sino a Sławiński, per non parlare, ampliando ancora l'orizzonte, di Lotman e della sua semiotica della cultura.

Procedere per questa strada vuol dire lasciarsi alle spalle il paradosso dell'alternativa enunciata da Barthes tra una "histoire littéraire" che non può essere mai "histoire des œuvres" ma solo delle "institutions" e un' "œuvre" che postula una "psychologie de la création" irriducibile all'analisi storica, in quanto sincronia e diacronia si fondono in un rap-

porto dialettico — "l'histoire du système est à son tour un système", avvertiva già Tynjanov — che investe attraverso la mediazione di uno o più generi letterari la struttura individuale di un'opera e il suo spartito polifonico di relazioni semantiche stratificate. Per citare la Corti dei *Princìpi della comunicazione letteraria*, una visione diacronica della letteratura porta a un sistema dinamico di "continuità nel discontinuo" dove al di là delle fratture si ricostituisce alla fine "una serie di nessi, di collegamenti sotterranei o di superficie che danno potenza regolativa al processo delle trasformazioni", cioè all'interagire dei fatti sociali sugli istituti letterari e al mutamento della loro funzione ideologica di immagini interpretative dell'universo. Ogni opera che si aggiunge al sistema ne modifica l'equilibrio proiettando se stessa sullo sfondo di una potenzialità rimasta inesplorata e priva di senso fino a quando l'ivenzione del nuovo non l'inquadra nella propria regione di luce. Quanto più l'attenzione si dirige sulla dinamica interna di un'opera, su quella che lo Slaviński definisce la *parole* della letteratura, rispetto alla quale ciò che viene studiato dallo strutturalismo critico rappresenta piuttosto il momento della *langue*, la "poètique", se si vuole, di Todorov, tanto più valide divengono le ragioni per investigare la storicità che vive all'interno di un testo e ne connota il linguaggio anche nelle sue sequenze metalinguistiche. Ora per giunta che il concetto di tradizione sembra essersi liberato da ogni ipoteca conservatrice, non solo per la teoria razionale che ne ha offerto il Popper, si può ragionevolmente sostenere, concordando di nuovo con lo Slaviński, che la tradizione determina il contesto letterario maggiore di un'opera e forma insieme la "lingua" che media tra quest'ultima e tutti gli altri suoi contesti. Un enunciato letterario implica sempre un uso specifico della tradizione nel suo duplice aspetto di insieme di esemplari concreti e di inventario di norme a vari gradi di ordine "programmato". Ne consegue pertanto che ogni esperienza testuale attualizza la tradizione e la reinventa in un certo senso come una sincronia, come una sincronizzazione della temporalità preciserebbe l'Ong, in cui coesistono o si combinano più strati diacronici.

L'opera diventa così il centro di un dialogo o come direbbe la Kristeva, un processo d'intertestualità, cioè, per ritornare a Bachtin, un sistema dialogico, dinamico e aperto, di voci che rimandano ad altre voci, di atti di parole che presuppongono ancora uno scambio discorsuale e generano intanto il movimento di una comprensione attiva all'interno dello stesso testo, nel suo costruirsi come lettura di un soggetto che scrive e si oggettiva nel proprio dialogo con la lingua. La storia non serve più soltanto a

delimitare lo spazio intorno a un'opera, ma è immessa nel profondo della sua struttura perchè il sistema letterario di cui il testo fa parte si riproduce nello sfondo dialogico di quest'ultimo, che l'interpreta e lo deforma in funzione di un nuovo punto di vista, con una dominante che è il suo principio di costruzione. Se il rapporto fra opera e tradizione ha un'analogia con quello tra enunciato e sistema linguistico — non per niente Borges ha scritto che una lingua è un sistema di citazioni —, bisogna insieme soggiungere che il testo letterario ingloba in se stesso la totalità da cui si stacca, tematizzando la competenza che ne rende possibile l'esecuzione. Come ha visto più di altri Geoffrey H. Hartman, il codice genetico di un'opera sottintende un discorso sulla letteratura e sulla sua storia, persino quando il suo produttore non ne pare consapevole e lascia al linguaggio di guidare il lettore a prenderne coscienza nel gioco dialogico nascosto nei registri di una medesima voce. Ma basta allegare l'esempio dei *Promessi Sposi* o quello della *Commedia*, volendo rimanere nella tradizione italiana, per intendere subito come la novità di un'avventura letteraria risulti direttamente proporzionale alla consapevolezza storiografica che si fa oggetto della propria strategia inventiva.

In uno dei suoi saggi più smaglianti e gagliardi, denso di colore e di pensiero, parlando della lingua nell'accezione latissima del "caos o cosmo delle immagini e de' giudizi, dei modi e delle favole, in che si aggroviglia il vivente polipaio della umana comunicativa", il nostro Gadda ha detto: "Dei molti scrittori italiani che percepirono la vanità e l'iniquo di certe consecuzioni parolaie, citerò solo (per grossi esempi) il Boccaccio, il Dante, il Galileo, il Manzoni. Levano talora l'edificio del giudizio sopra una sola frase o parola accattata sagacemente e poi diabolicamente inserita nel testo, a dileggio ed a confusione de' frodatori. Il 'velen dell'argomento' è loro famigliare. Il loro scherno e la loro polemica, in questi casi, hanno una radice che si potrebbe dir filologica: ed è radice diritta. La frode si rivela dal suo nome, come il ladro dal marchio che gli è stato impresso a fuoco sulla fronte, ed essi, per denunciare la frode, ne danno a conoscere il nome."

Anche senza leggere oltre, per quanto sarebbe necessario ascoltare per lo meno la splendida battuta, subito dopo, sugli scrittori dei "tempi eroicamente moderni" che opearono "con quell'acume libero (da precostituiti ancoraggi) che fu a volta a volta designato come spirito rinascimentale, illuministico, libertino o liberale, scientistico: e attribuito, di quando in quando, al demonio", appare evidente che l'espressionismo linguistico di Gadda, sotto il cui segno è poi riuscito al Contini di

descrivere e rivalutare criticamente la costante carnevalesca della tradizione italiana, ricostruisce nella pagina che si è citata uno dei suoi assi di sviluppo e insieme presenta in iscorcio la storia di un sistema letterario. Questo sistema viene poi interpretato a partire da un impulso etico-gnoseologico, abbastanza simile, solo che si rifletta un poco, al moralismo satirico di un Kraus, ma dove la polifonia del dialogismo grottesco, l'ansia enciclopedica del collezionista barocco nascono dal "mandato provvisorio" della parola, dal limite di validità euristica che lo scrittore riconosce nell'uso del proprio segno espressivo al pari di ogni scienziato. Ancora un passo, e si avrebbe in fondo il canone par una storia della letteratura italiana che forse non dispiacerebbe a Calvino, da affiancare a quella di un altro sistema diacronico europeo con la stessa logica contrastiva che governa lo studio di due lingue diverse. Oramai al di fuori di un orizzonte nazionalistico, il dialogo tra due tradizioni di lingua e di stile tornerebbe a dimostrare con nuova forza che, come proclamava Brecht, non certo per difendere le sorti della letteratura comparata, "die wahrhaft nationalen Werke nehmen internationale Tendenzen und Neuerungen in sich auf".

Ma qualunque possa essere il principio di organizzazione di una storia letteraria differente da quella tradizionale della cultura ottocentesca, rimangono sempre i problemi di cui ragiona con tanta misura Geneviève Idt nella miscellanea pedagogica di "Poétique", a cominciare da quello della "coupure entre le lisible et l'illisible" per un "public hétérogène" che non è più l'élite di una scuola di classe, ancorata al culto borghese dei classici e alla retorica normativa dello stile. Una via per uscire dalla crisi ormai cronica dell'insegnamento letterario sembra all'Idt quella di puntare su un' "histoire du discours" elaborando lo studio di una "pratique verbale dans son aspect historique" e come "objet materiel et collectif", indagando la "fonction sociale des discours et les facteurs essentiels qui les conditionnent", ricuperando la letteratura populare o marginale, dagli alamanacchi ai "feuilletons", entro una prospettiva antropologica dei fatti collettivi. E molte di tali proposte coincidono poi con quelle dei simposi didattici di cui è così fertile, anche nello scambio polemico, l'area tedesca: da noi, in Italia, l'iniziativa si ferma, sembra, ai più giovani.

In ogni caso, quando alla fine si tirano le somme, e sono tutte somme provvisorie, si ritorna sempre alla funzione critica della lettura, la quale però non è più il "rapport de désir", il "vouloir être l'œuvre", il "refuser de doubler l'œuvre en dehors de toute autre parole que la parole même de l'œuvre" di cui parlava, nell'alone sapiente delle sue magie verbali, Roland

Barthes, ancora vicino all'intimismo di Poulet. A mano a mano infatti che la ricezione di un'opera assume una parte centrale nella teoria della critica, da Weinrich a Jauß, da Iser a Naumann, da Riffaterre a Fish, e il lettore diviene protagonista della comunicazione letteraria, come aveva già intuito Sartre, il processo della lettura postula una nuova analisi strutturale del significato come evento secondo il modello introdotto da Bachtin, ma con gli ampliamenti o gli apporti della pragmatica linguistica. La lettura è un movimento, dice anche Todorov, un movimento dentro e fuori del testo. La sua tensione nasce dalla presenza di un campo di forza che altro non è che il lettore con la sua realtà storica solida e resistente, fatta di passato e di futuro, di memoria e di speranza, che irrompe nel dialogo della parola scritta tanto più intensamente quanto maggiore riesce lo sforzo di aderire alla sua enunciazione, al suo realizzarsi in una nuova voce. La produzione del senso passa attraverso la storia del lettore e la sua pratica discorsiva. La lingua del testo viene di nuovo a confronto con la lingua comune, così come il possibile dialoga sempre con il reale. Allora, secondo il detto di Kraus, quanto più si guarda una parola da vicino, tanto più lontano essa volge di rimando lo sguardo.

Una scuola che restituisca al lettore la sua figura di personaggio attivo ed esperto, che anziché annullarsi nell'universo sospeso dell'interlocutore prende coscienza del proprio tempo e del proprio ruolo fuori del testo, è come il teatro di una nuova poetica drammaturgica e non può vivere nel vecchio spazio letterario, deve modificarne per forza il sistema di equilibri anche sul piano linguistico. Non è stato forse Serge Doubrovsky a paragonare la "salle de classe" al "lieu d'un psychodrame particulier, d'un 'acting out', qu'il conviendrait — pensava — d'approfondir"? Una volta di più viene da rammentare l'intuizione dialettica di Benjamin allorché sottolineava, quasi mezzo secolo fa, che "mit der Krise der Bildung steht ja in genauem Zusammenhang, daß die Literaturgeschichte die wichtigste Aufgabe — mit der sie als 'Schöne Wissenschaft' ins Leben getreten ist, — die didaktische nämlich, ganz aus den Augen verloren hat". Capovolgendo i termini della sua correlazione, si può pensare o sperare che nel riprendere il discorso sull'insegmento della letteratura sia già implicita un'idea di nuova storia letteraria, tutt'altro che scolastica o burocratica, in un tempo come il nostro che ha scoperto, anche senza Nietzsche, "the burden of the past".

DISCUSSION

Moderator: Michael JUNGO

In the discussions it was determined that the modern concept of literature has to be more broadly defined than in the past; in addition to what are known as the "classics" it embraces the most varied sorts of texts including "popular" and "pulp" literature.

Should literature be taught? Is there a place for literature in foreign-language teaching? It was noted that

— a pre-requisite for the teaching of literature (in a foreign language) is an adequate language competence;
— initially, the literary text can be effectively used in the acquisition of the language;
— subsequently, literature should be considered as an expression of the historical elements of a foreign culture.

While the systematic, chronological treatment of literary history was generally rejected, the following course of action was recommended:

— a student-centered teaching of literature that confronts students with the historical development of literary forms;
— an inductive procedure, which, starting from structures, leads to expressions of themes;
— a method based on examples, which brings out the overall literary structures in the individual work.

REBECCA M. VALETTE

OBJECTIVE EVALUATION AND TRANSPARENCY

For over fifty years, measurement experts in the United States have been preoccupied with objective evaluation. The "objective" test is one that is characterized by a high degree of reliability and validity. Problems have arisen from the realization that in secondary-language acquisition the valid test could not always be scored in a reliable, standard manner, whereas the reliable test was not always a valid measure of language proficiency. Recently a new concern has been voiced for what German educators are calling "Transparenz" and which I shall translate literally as "transparency". A test is "transparent" when the candidates are familiar with the evaluation instrument and are subsequently able to check their results. This open access, both to the test questions and to their scoring, permits the candidates to ascertain the fairness of the test. Transparency becomes particularly crucial when the results of the test are the basis for important decisions affecting the future of individuals.

At first glance, it would appear that the ideal second-language test would be totally objective and totally transparent. However, as we probe the subject more deeply, we realize that the issue of objectivity and transparency is a complex one. In order to be "objective" a test must by definition be "reliable", that is, one must be confident that the test results would not differ significantly if the test were readministered and/or scored by someone else. Four factors contribute to a test's reliability : standard tasks (all candidates answer the same questions) ; standard conditions (all candidates take the test in the same context and are given the same amount of time to respond to the questions) ; multiple tasks (there are many questions, so as to provide a broad sampling of the candidates' knowledge) ; standard scoring (all tests are scored the same way, so that the score would not change if the paper were marked by a second evaluator). As objective tests have developed in the United States, they have tended to assume the format of multiple-choice tests, however any type of test is "objective" if it meets the requirements of reliability.

The good objective test must also be valid, that is, it should measure what it sets out to measure. In second-language testing, two types of validity are of concern to us : content validity and concurrent validity. The content validity of a test is determined by having experts in the field examine the test items and determine to which extent these items correspond to the test specifications. For instance, from the point of view of content validity, a written vocabulary test cannot be used to evaluate conversational ability. Concurrent validity is demonstrated by showing that the candidates maintain the same rank order on one test as they do on another which measures the same capabilities. For instance, if the scores on a dictation test show a high positive correlation with the scores of a written composition, one may consider the dictation to be a valid, albeit indirect, measure of writing proficiency. There are four general groupings of second-language tests, each with varying degrees of reliability and objectivity : the language production test (essay questions and oral interviews), the language comprehension test (reading comprehension, listening comprehension), the discrete-point test (items measuring control of vocabulary, grammar, spelling and the sound system), and the global test (dictations, cloze tests).

a) Traditionally, *language production tests* have been widely used to evaluate language proficiency. In the unguided versions of these tests, the candidates are asked to write or speak on a specific topic : it is up to them to organize their thoughts and to select appropriate vocabulary and grammatical constructions. In a more guided version, candidates may provide a resume of a text (e.g. *Nacherzählung*) or respond to specific questions (structured paragraph or interview). The most closely guided version of the language production test is the written or oral translation into the second language. The proponents of language production tests point to their high content validity : if we want to determine whether candidates can write or speak a second language, let us ask them to do so. Measurement experts point out, however, that the content validity of such tests depends on the nature of the questions and the goals of the course of instruction. The drawback of language production tests lies in the area of reliability. The less guided the production test, the more difficult it is to maintain scorer reliability. Even when rating guidelines are used, it has been shown that scorer opinions are influenced by fatigue, handwriting (in written tests) and personal biases. The use of teams of trained scorers and the development of rating systems where each test is evaluated at least twice have made it possible to reach rather high scorer reliability on

production tests. The remaining problems are of a pragmatic nature : the length of time required to score the tests and the cost involved.

b) The *language comprehension tests* present the candidates with one or more reading passages or recorded selections followed by a series of related questions. Content questions ask for a restatement of the explicit material in the passage. Inference questions ask the candidates to draw conclusions about the writer's or speaker's intent. Comprehension tests may also contain discrete-point questions where the candidates are asked about the meaning of a specific word or the use of a particular grammatical construction : where such discrete-point questions require that the candidates understand the context in order to respond correctly, they may be considered legitimate comprehension questions. Over the past fifty years, the United States has perfected a method for preparing highly reliable language comprehension tests. All passages are analyzed for appropriateness by committees of teachers. The comprehension questions, in a multiple-choice format, are pre-tested, so that all poor items are either rejected or modified. The final selection of items is field-tested once more to determine levels of item difficulty. The entire process is usually spread over three or four years. Using this method, it is possible to reach a high degree of content validity, for the nature of the passages, and even the lexical and grammatical content can be measured against a pre-established criterion such as *Français fondamental, Threshold English* or *Niveau Seuil*. The preparation of good comprehension tests is a lengthy and, therefore, rather expensive process. However, the administration of such tests is routine and the scoring is rapid, reliable and inexpensive.

c) The development of *discrete-point language tests* was at its height in the United States in the 1950's and 1960's. The theories of the structural linguists and the findings of contrastive analysis provided test experts with the building blocks for the production of discrete or independent test items. In a pronunciation test, the candidate would read or repeat a specific test sentence and be evaluated by his or her production of one or two selected phonemes. In a vocabulary test, the candidate would pick synonyms, antonyms or paraphrases of specific items, usually in sentence context. In a grammar test, the candidate would write or select from among several options the appropriate form of a verb or other sentence element. Since the structuralists asserted that second-language learning was primarily a process of habit formation, no wrong forms were allowed on the discrete-point tests so as not to accidentally reinforce bad habits. Discrete-point tests evaluate the candidates' control over specific elements

of language. Whether the items are of a multiple-choice format or whether they request an active response from the candidate, they are easily and reliably scored: certain answers are definitely correct and others are definitely wrong. Since such tests contain many items, they also meet the reliability requirement of multiple tasks.

Presently some teachers and testers are questioning the validity of discrete point tests as measures of overall language proficiency. Being able to handle the elements of language in a written, or even in an oral, test does not necessarily mean that the candidate can use the second language for communication. One solution, which characterizes the *MLA Co-operative Foreign Language Tests* in the United States, and the *VHS-Zertificat Tests* prepared by the German *Volkshochschul-Verband* in co-operation with similar organizations in Denmark, Sweden, Switzerland, Austria and the Netherlands, is the development of comprehensive second-language tests which include language production selections (both guided writing and speaking) and language comprehension sections (both listening and reading), as well as discrete items evaluating elements of language. These tests take about three hours to administer and are personnel intensive with respect to the scoring of the production segments. The results demonstrate a high degree of reliability and content validity (with respect to the test specifications).

d) In recent years there has been a renewed interest in *global language tests*, partially as the result of the work of generative linguists and studies in language redundancy and expectancy grammars. It is a known fact that it is easier to understand a message under poor acoustic or visual conditions in a language you know well, than in a language you are learning. Your familiarity with your native language, your sensitivity to its redundancy, and your experience as to how the language will be used let you reconstitute incomplete messages, especially those in a familiar context. The global test measures the candidates' ability to retain and reproduce messages.

The most familiar global test is the dictation. It should be noted, however, that when the dictation is used as a global test, the candidates hear entire phrases or sentences read at normal speed, without repetition. In the usual format, the candidates write out what they have heard. Once a scoring system has been established for a written dictation, it can be marked rather quickly and with high scorer reliability. Some evaluators are experimenting with multiple-choice variants where the distractors are inspired by the errors made in prior administrations of a written dictation.

The multiple-choice dictation offers even higher reliability and faster scoring, but may not prove to be as valid a test of global language proficiency. A variant of the dictation is the noise test. Here the phrases are rendered more difficult to understand by the addition of noise to the recording of the dictation. The noise may be white noise or static added to the entire recording, or noise added only when the speaker is talking. The noise may be validated by administering the items to native speakers and determining whether they are able to understand the message with accuracy. The cloze test is a global test which uses reading rather than listening as a stimulus. The candidates are presented with a passage at their linguistic level in which words have been randomly omitted : usually every 5th, 6th or 7th word is deleted. Their task is to write in the missing words. Scoring may be carried out by the exact word method or the contextually appropriate method. In either case, once the answer key has been established, scoring is rapid and reliable. Some testers are experimenting with a multiple-choice format in which the candidates select one of three or four words which best fits the context.

Experimentation in the United States has been showing high positive correlations between the global tests on the one hand and comprehensive language tests on the other. These results would tend to demonstrate the validity of such tests as measures of overall language proficiency. If such is the case, it will obviously be more economical, both from the point of view of test administration and scoring, and more reliable to use global tests to evaluate overall language proficiency. It remains to be seen whether intensive practice with dictations, noise tests or cloze tests would enable candidates to raise their scores on such tests, and thus lower the current validity of the instruments.

So far we have considered the linguistic goals of second-language instruction and have seen how difficult it is to achieve objective evaluation. Let us now turn our attention to the interdisciplinary approach supported by James Alatis (see pp. 79-92). He emphasizes the need to broaden the curriculum so as to include the culture of the people whose language is being studied : their country, their customs, their way of life. For Alatis the learner is at the center of the second-language program, and the courses should lead not only to the development of communicative competence, but to the enhancement of moral values and personal growth.

In a learner-centered curriculum, the goals of second-language instruction reflect the needs of the learner. Therefore, tests must be developed which are appropriate to each situation. Historically, the needs of the

college-bound students have dominated the secondary school curriculum, and foreign-language tests reflect the importance of reading and writing, with an emphasis on literature. Programs responsive to learner needs were developed by schools outside of the college preparatory track : proprietary schools such as *Berlitz*, adult education programs like those of the *Volkshochschul-Verband*, and national institutes offering language courses for foreigners, such as the *Alliance Française* and the *Goethe Haus*. The present challenge is to introduce a similar variety of options into the state school curriculum. Once this is done, however, the school will need to develop a wide range of foreign-language tests to evaluate the various goals : conversational skills, the ability to read newspapers, and knowledge of contemporary culture and way of life, not to mention the outcomes of specialized courses for those interested in hotel services, medical care, social work and similar areas.

The learner-centered curriculum provides the further challenge that the tests used should contribute to the promotion of moral values and the personal growth of the students. In practice, this would almost require an individualized curriculum, where instruction and testing are developed to match individual learning styles, classroom settings (permissive and free vs. strict and structured), and pace of instruction. In many areas it may be difficult to reconcile this learner-centered environment with social priorities : the truly individualized curriculum is an expensive enterprise and society may not wish to underwrite these costs.

I support the position of Alatis, but at the same time I would ask that you consider the pragmatic effects of such a curriculum on your present educational system. In an educational system where grades and test scores play an important role, students and parents want to be sure that tests are objective, reliable, valid and fair. In order to ascertain the fairness of a test, some students are asking that it be "transparent" ; that is, the students want to know what kind of questions will appear on the test and they want to see how the test has been scored. "Transparency" may be a new word, but it is not a new concept. In the United States, for instance, one could say that driver's tests are transparent : the candidates know what types of questions will appear on the written test of the highway code, and they know what maneuvers they must perform on the road test. Transparency is also a characteristic of Red Cross swimming tests, of German sailing certificates, of French ski school awards. Traditionally the transparent tests are administered individually, and the results are reported on a pass-fail basis. Special courses of instruction have been developed to

prepare for these tests. Usually the student and teacher work closely together for they both are committed to attaining a successful outcome.

Within the typical secondary school, the concern of the teachers and the administration is one of ranking the students. Right away the atmosphere is different : students view teachers as judges rather than as helpers. School marking systems will vary in transparency from teacher to teacher. Obviously the discrete-point tests are more transparent, because of the high degree of scorer reliability, than language production tests such as essays. Moreover, by word of mouth the students soon know what specific professors require, even though these professors may not permit access to the tests and scoring system. In the United States, teachers are now requested to let students know what will appear on a test and how it is to be graded.

Since most schools allow teachers a certain amount of freedom in selecting the manner of evaluating their students, the degree of transparency of a teacher-prepared test will vary from teacher to teacher. However, if the foreign-language department or the school administration insists on the use of tests with low validity or low reliability, the individual teacher has much less initiative. For example, let us consider a school where essay tests are required. Even though an individual teacher may develop a personal system of scoring language production which is internally consistent and quite reliable, he or she will be frustrated by the lack of reliability of scores given by other teachers who assign grades in a less "scientific" manner.

The goal of a learner-centered curriculum would be the maintenance of a high degree of fairness in grading from teacher to teacher and school to school, so that students develop positive moral and social values. If the students find the system "unfair", they will be quick to develop ways of cheating to undermine it. Their concern for fairness is even greater with respect to national examinations, the results of which are used to make decisions affecting the student's future. Such examinations may determine who shall receive the *baccalauréat* or the *Abitur*, who shall be permitted to enter a specific university faculty (such as a school of medicine), who shall be able to practice a profession (such as law). Transparency becomes a battle cry if the students have doubts about the objectivity, that is, about the reliability and validity, of the test which is used to make such a crucial decision.

Let us first consider the question of reliability and look at the four requisite factors : standard tasks, standard conditions, multiple tasks and

standard scoring. At the national level, most written examinations are identical across a given country : if students all answer the same questions, the criterion of standard tasks is met. In oral examinations, however, an element of chance enters in, for one student may be asked about a topic he has carefully prepared, while a second student is asked about another topic with which he is less familiar. When different students are asked different questions, reliability suffers. It also suffers when teachers allow their students extra time on an examination. If students have prepared one hundred topics, and only one or two are included on the national test, the reliability of the test decreases. Here again the student who prepared only five questions might be lucky that his questions appear on the examination, while the student who prepared ninety-eight might discover that the examination is testing the two questions he did not get to. The second candidate might be the stronger student, but he would receive the lower score.

Finally, the national examination should be scored in a standard manner. If the scoring is done mechanically through the checking of multiple-choice answer sheets, or if the scoring is done with repeated quality controls by trained scorers working in a central location, a high level of reliability is maintained. However, if individual teachers score national examinations, scorer reliability is significantly reduced. At the very least teachers should work in pairs, with both teachers reading all the examinations and scoring them according to specific detailed guidelines. In this way, each examination will receive two independent scores. If these two scores differ significantly, a third reader will score the examination.

In the United States, the question of reliability on national examinations has in a large part been settled because of the establishment of the *Educational Testing Service* (ETS), an independent, non-profit organization which functions under guidance from teachers and educational institutions. The ETS prepares, administers and scores national examinations such as the *Secondary School Achievement Test* (SSAT : for entrance to private secondary schools), the SAT (Scholastic Achievement Test : for entrance to undergraduate colleges and universities), the MCAT (Medical College Admission Test : for entrance to medical schools), the LSAT (Law School Admission Test : for entrance to law schools) and many more.

Since students do not question the fairness of ETS tests, the issue of transparency has not been raised in the United States. For each test, the students have access to sample test questions, although the tests them-

selves are the object of tight security. One might say that "partial transparency" exists, for the students have a good idea of the types of questions which will appear on the test. Students may also take many of these examinations more than once, each time receiving the report of their scores. Total transparency would undermine the effectiveness of the ETS instruments and would decrease their reliability. In order to maintain a similar level of difficulty on each form of the exam, and to permit comparisons across time, it is essential that new items be pretested as part of the regular test. Occasionally items are reused from one test to another. For these reasons test security must be maintained.

In countries where test fairness does seem to be a problem, it might be possible to develop objective tests on the United States model. This should not be an impossible task. After all, the United States has a highly decentralized educational system, and yet all schools co-operate in the preparation and use of these examinations. In a country with a centralized educational system, co-operation in the preparation of national examinations should be a relatively easy matter. The validity question is a problem in the United States also. Language production tests, such as essays or oral interviews, can be made highly reliable, but as we have seen this requires controlled and centralized scoring. Presently ETS has been developing oral proficiency tests, at the cost of $30 per candidate. Scoring takes one month. Obviously, such tests will not soon be used on a nationwide basis because of their cost.

If the threat of "transparency" leads a country to devise more reliable tests, then progress has been made. However, once a country does have tests with acceptable reliability and validity, transparency, or free access to the test items and their scoring, still poses practical problems. First, as we have seen total access compromises test security, and without test security, the level of reliability is diminished. Secondly, individual access to tests and test results is a costly enterprise. On multiple-choise tests, computer retrieval of answer sheets and results is relatively easy. But it is much more difficult to go over a written production test or the recording of an oral interview and analyze the scoring sheets. Scorer reliability never exists at the 100% level, and each candidate will probably find some aspect of his or her test which is open to interpretation. Does this mean that test results will have to be slightly modified each time a candidate requests access? As Spolsky once stated, testing is an art as much as it is a science, and there is a degree of uncertainty in testing which can never really be eliminated.

The entire question of test objectivity and transparency must really be considered in the light of a broader question : How are test results used? Are test results the *only* factor used in determining grades or college entrance? Or are the test scores *one of several* factors? We must never forget that even if tests were to be totally objective and totally transparent, the human factor — statistically translated as *Standard Error* (SE) — can never be eliminated. The concept of the SE is postulated on the realization that a single test very rarely provides a totally accurate evaluation of an individual's capabilities. One candidate might be in poor health or very nervous on the day of the examination, thus not performing up to par. Another candidate might be very lucky, and guess correctly on the several questions where he was not completely sure of the answer. In other words, the candidate's score on a given examination should not necessarily be considered his "true score". The SE for candidates at either extremity of the scale is near zero. The candidate who knows nothing will not change his score by taking the examination again. Similarly, the candidate who knows all the answers solidly will probably give just as strong a showing on a test retake. But the scores of the 90% of the candidates in the middle range can and do vary. Teachers who realize that this SE does exist even on classroom tests will exercise care in using test scores to determine grades. In the United States, many teachers announce at the beginning of the school year how course grades will be assigned, and which portion of the grade is reflected in the examinations.

Institutions using national standard examinations as part of their admissions dossiers are probably more cognizant of the SE factor than individual classroom teachers. Even the most competitive medical schools and law schools in the United States do not base their admissions decisions on test scores alone. They also consider teacher recommendations, course grades, extra-curricular activities, and personal interviews. As you can see, the question of test transparency is closely linked to test objectivity *and* to the manner in which the test scores are interpreted. If we wish to work toward a learner-centered curriculum, we must strive not only to develop fair tests, but we must acknowledge the limitations of individual test scores when we are making educational decisions.

DISCUSSION

Moderator : Anthony FITZPATRICK

It was generally agreed that objective evaluation is possible in certain skill areas of language acquisition, but all groups pointed out that, as yet, few reliable test instruments or procedures exist for testing complex, integrated skills. Discussion in most groups centred on the difficulty of evaluating the productive performance of learners, and, in particular, the evaluation of oral production. In this area of testing it is impossible to exclude the subjective element introduced by the examiners. This must be reduced to a minimum by providing explicit criteria for evaluation and careful briefing of examiners.

In the past, "objective evaluation of second-language acquisition" has been seen chiefly in connection with terminal or final tests. A great need is felt for the co-ordination and correlation of instruments used for self-evaluation, on-going assessment and final evaluation.

Broadening the foreign-language curriculum in the direction of inter-disciplinary co-operation will make objective evaluation more difficult, but the exercise involved in attempting to formulate learning and teaching objectives in other than linguistic areas, and the subsequent attempt to provide instruments to measure whether these objectives have been met, should contribute positively to the effectiveness of the learning and teaching process. Above all, the degree of explicitness required in formulating objectives in terms of expected language behaviour in tests can serve to motivate learners and give the learning and teaching process a more specific sense of direction.

Ideally, there should be as much transparency in teacher prepared language examinations as there is in centrally administered, validated examinations held on a national or international scale. Constraints imposed by lack of time, difficulties of co-ordination with colleagues etc. tend to make transparency difficult. One group proposed the concept of "partial transparency" for teacher-prepared examinations ; this implies tests in which a) all objectives are known, b) the methods of testing and evaluative criteria are known but where c) the actual content of the test is secret.

Transparency as a general principle is essential for national examinations. In terms of cost effectiveness, however, "partial transparency", as defined above, would seem to offer itself as the most practical solution.

If objective examinations are transparent in the sense that they truly reflect the learning and teaching objectives generally agreed upon, and if they test what they set out to test, they may be a useful tool for introducing reformatory measures. An examination system must not be allowed to ossify, it must take into consideration new needs and requirements of the people it sets out to test.

JEAN VERRIER

COMMENT INTÉGRER L'ÉTUDE DE LA LITTÉRATURE À L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Je n'ai jamais enseigné les langues étrangères. Je m'intéresse aux questions de théorie de la littérature et plus particulièrement à la poétique du récit ("poétique" étant entendu comme l'ensemble des caractères d'un type de texte). Bien que travaillant depuis 8 ans dans un département de littérature française, je mets davantage l'accent sur le mot «littérature» que sur le mot «française». Je m'adresse donc à vous de l'extérieur du champ de vos préoccupations immédiates pour étudier avec vous les possibilités d'une collaboration interdisciplinaire.

J'ajoute qu'avant de travailler sur les questions de poétique du récit j'ai enseigné pendant huit ans le «français» dans des classes du second cycle des lycées (les élèves ont de 15 à 20 ans), et qu'à l'université de Vincennes la dimension pédagogique demeure essentielle puisque cette université est la seule université en France qui accueille des non-bacheliers (50% dans notre département) et des étrangers (35%), de nationalités très variées (dans un de mes cours sur le conte populaire, pour 40 étudiants, 12 nationalités sont représentées). C'est donc surtout une contribution, modeste, à un renouvellement de la pédagogie des langues et de la littérature que je voudrais vous présenter, et c'est de ce point de vue que je vous inviterai d'abord à discuter mon exposé.

Je pourrai revenir dans la discussion sur les différentes approches des textes actuellement en usage en France, (approches que l'on peut, très grossièrement, regrouper autour de 3 axes : approches de type linguistique, approches de type sociologique, approches de type psychanalytique) ou sur le statut du texte «littéraire» (existe-t-il des critères de «littérarité»?). Mais je préfère partir de la lecture d'un texte particulier. C'est l'approche de type linguistico-poétique qui sera privilégiée et, sous cet éclairage, le caractère narratif du texte qui retiendra mon attention.

Sur la poétique du récit et ses prolongements pédagogiques

De même que la linguistique générale a succédé aux grammaires comparées de la fin du XIX[e] siècle, de même l'intérêt des chercheurs pour les catégories de la littérature générale a succédé à celui que l'on portait à la comparaison des littératures. On s'était intéressé à l'universalité d'un thème, intérêt lié à la foi sous-jacente en un homme éternel, identique par ses sentiments et ses angoisses, sous tous les cieux et à toutes les époques. Aujourd'hui, dans le champ de la poétique du récit, par exemple, on cherche à décrire des schémas linguistiques ou discursifs (c'est-à-dire dont les unités sont supérieures à celles de la phrase, des schémas «transphrastiques» ressortissant à une linguistique du discours) qui permettent de décrire et de comparer des textes narratifs de langues différentes.

Ces schémas narratifs sont construits par le chercheur ; ils sont un moyen commode, et comme tout modèle en sciences humaines, s'ils peuvent prétendre à une certaine rigueur de type scientifique, cela n'implique pas qu'ils révèlent le sens «caché» d'un texte ni qu'ils enferment celui-ci. L'appel à la poétique du récit pour analyser des textes narratifs ne doit donc pas céder à un quelconque fétichisme d'une science qui apporterait une révélation définitive sur le sens. L'intérêt de la construction de modèles narratifs tient au contraire, dans la perspective pédagogique qui est la nôtre, à l'écart qui se crée immédiatement entre le modèle et le texte : c'est dans cet écart qu'on pourra faire jouer différentes lectures. L'élève qui est appelé à commenter un texte paraît souvent comme paralysé : il ne voit rien d'autre à dire qu'à répéter ce que «l'auteur a dit». Le schéma narratif construit à partir d'un vaste corpus de textes permet de revenir à un texte particulier pour le questionner de toutes parts. Au lieu d'enfermer le texte dans la tautologie il doit permettre de susciter la diversité des lectures. La richesse, la variété de celles-ci sont en rapport direct avec la rigueur du modèle. C'est quand on a dessiné le tableau des «possibles narratifs» d'un type de conte que l'on peut mieux situer telle variante particulière, voir à quelles autres variantes elle s'oppose, apprécier quel choix elle représente.

Confrontation de lectures différentes, reconnaissance de ces lectures par leurs auteurs, c'est-à-dire maîtrise croissante des effets de la lecture d'un texte sur un individu : tout cela nous éloigne considérablement d'un enseignement de la littérature conçu comme transmission des valeurs idéologiques consacrées par un groupe social, mais nous rapproche de ce que l'Association française des enseignants de français appelle dans son

récent manifeste (septembre 1977) : le «travail sur les textes». Me voici prisonnier d'une espèce de contradiction : celle qui consiste à défendre de façon théorique, dans le cadre d'un exposé «magistral», l'importance primordiale de la pratique des textes. Je vais être contraint de fabriquer, à partir du souvenir de plusieurs expériences, un portrait-robot des étapes de l'analyse d'un texte. Or, une bonne part de l'intérêt de cet exercice tient aux hasards de son déroulement, aux essais, aux tâtonnements, aux retours en arrière, et aux découvertes qui les accompagnent.

Lecture d'une nouvelle de Boccace : Le Décaméron, I, 9

J'ai choisi une nouvelle écrite dans une langue que je ne parle pas : l'italien, et cela pour plusieurs raisons. La première est que le type de recherches sur les structures narratives que j'évoquais pour commencer m'a conduit à travailler indifféremment sur des textes français et sur des textes étrangers, y compris sur des textes traduits de langues que je ne connais pas. J'aurais pu choisir un texte écrit dans une langue que je connais un peu, mais, et c'est la deuxième raison de mon choix, je voudrais que cet exposé soit aussi la mise à l'épreuve d'une méthode, une expérience dans laquelle je laisserai à ceux d'entre vous qui sont italianisants le rôle du partenaire et du contrôleur.

Tzvetan Todorov, il y a une dizaine d'années, a bâti sa «grammaire du récit» à partir des cent nouvelles du *Décaméron*. Plus exactement, il a travaillé à partir du résumé des nouvelles laissant ainsi de côté une question très importante : celle du résumé, celle de la lecture déjà opérée dans le résumé. Le premier travail proposé aux élèves peut être de leur demander de résumer la nouvelle. Ce résumé ne sera pas une réduction photographique du texte, mais un travail sur le texte, travail reconnu et utilisé comme tel. Il importe bien évidemment de donner les règles du jeu : un résumé en 10 lignes sera sémantiquement différent d'un résumé en 3 lignes ou encore d'un simple titre. Nous avons à notre disposition des réalisations de chacun de ces types : le résumé de Todorov, en 5 lignes :

> «Une dame de Gascogne se fait outrager par quelques mauvais garçons pendant son séjour en Chypre. Elle veut s'en plaindre au roi de l'île ; mais on lui dit que cela serait peine perdue car le roi reste indifférent aux insultes qu'il reçoit lui-même. Néanmoins, elle le rencontre et lui adresse quelques paroles amères. Le roi en est touché et il abandonne sa veulerie.»

le titre imaginé par Jéan Bourciez, traducteur, en 1967, pour les éditions Garnier : «le roi fainéant» ; le résumé de Boccace qui tient lieu de titre :

«Sous les reproches véhéments d'une dame de Gascogne, le roi de Chypre, de lâche qu'il était, devient un homme énergique.» (trad. Bourciez)

Je reviendrai tout à l'heure sur le commentaire de ces résumés-lectures. Je signale simplement qu'à l'expérience, et comme cela se produit dans les 3 cas que je viens de citer, la première phrase du récit d'Élise disparaît de la plupart des résumés faits par les élèves.

On peut alors leur proposer un autre type de résumé qui obéit à des règles qui ne seront plus seulement quantitatives. Il s'agit de présenter le texte sous forme de propositions narratives : Sujet + Prédicat. La rédaction collective de ce résumé est l'occasion de fructueuses discussions. On peut aboutir à des formules comme celles-ci que je cite uniquement à titre d'exemples :

Une dame revient de pèlerinage
Elle est attaquée par de mauvais garçons
Elle veut se plaindre au roi

ou bien, plus précis :

Godefroy de Bouillon conquiert la Terre Sainte
On installe X comme premier roi de Chypre
Une dame de Gascogne va en Terre Sainte
Elle revient par Chypre

ou bien, moins précis, plus général :

X est agressé par Y
X veut demander à Z réparation du méfait

J'indique simplement, au passage, que dans ce jeu de l'interaction du syntaxique (formalisation de propositions narratives) et du sémantique (choix des mots dans le texte de Boccace ou remplacement de groupes de mots par des «équivalents») de multiples travaux sur la langue sont possibles.

Vladimir Propp a fait progresser les recherches dans la description des structures narratives en proposant que l'on retienne comme unité de base, comme élément constant dans les contes merveilleux russes, l'action d'un personnage par rapport au déroulement de l'intrigue. Peu importe qui fait l'action, ni pourquoi, ni comment. Ce qu'il retient, c'est l'action elle-même. Claude Bremond, au contraire, dans sa critique de Propp, affirme qu'il est capital de rapporter le «processus-prédicat» au «sujet-personne». Faute de quoi, comme dans la plupart des résumés «spontanés», les intrigues sont télescopées, écrasées. Dans la nouvelle de Boccace, il y a au

moins 2 intrigues, 2 sujets-personnes auxquels on rapporte la majorité des processus-prédicats : le roi de Chypre, et la dame de Gascogne. Si l'on considère l'intrigue (l'histoire) de la dame, celle du roi n'est qu'un moyen. Pour «venger ses torts», la dame a besoin que le roi «poursuiv(e) avec une implacable rigueur quiconque s'avis(e) de porter atteinte à la majesté de sa couronne», donc qu'il fasse «payer cher le tort fait à la dame». Mais elle aurait pu aussi bien se faire venger par ses frères, ou se tuer, ou entrer au couvent ... Si l'on considère l'intrigue (l'histoire) du roi, celle de la dame n'est qu'un moyen. Pour que le roi sorte de sa veulerie, il a fallu qu'une femme lui fasse «des reproches véhéments». Mais il aurait pu aussi bien recevoir une inspiration divine, faire un effort de volonté ...

Reportons-nous aux différents résumés (et à ceux des élèves) et demandons-nous laquelle de ces 2 intrigues y est privilégiée. Dans le résumé de Boccace, on trouve l'indication des deux états successifs par lesquels passe le roi : lâche/énergique. Le passage d'un état à l'autre constitue l'intrigue minimale. En revanche on ne sait rien des tenants et des aboutissants de l'histoire de la dame : ni pourquoi elle lui fait des reproches, ni quelle sera pour elle la conséquence du changement d'état du roi. Le titre imaginé par Bourciez présente le même choix : c'est l'histoire du «roi fainéant» (sans qu'il soit précisé si cet état est l'état initial ou l'état final). Le résumé de Todorov privilégie d'abord l'intrigue de la dame, mais se termine sur la transformation d'état du roi sans qu'il soit fait allusion aux conséquences de cette transformation pour l'histoire de la dame. Ces quelques exemples suffiront, je pense, à marquer deux niveaux de lecture possibles : celui des résumés «spontanés» et celui de la restructuration des propositions narratives en intrigues. Ce dernier niveau n'est pas plus «vrai» que le premier. Il permet simplement de prendre du recul. On pourra ainsi inviter les élèves à jeter un regard critique sur la lecture qu'ils auront faite de la nouvelle à travers leur résumé, en leur faisant mesurer la part prise par chacune des 2 intrigues.

Le démon de la lecture unique, le démon du souci de la lecture «vraie», a bien des chances de resurgir, et on se demandera certainement «ce que l'auteur a voulu dire», quel est le vrai sens du texte. D'abord on a vu que dans son résumé Boccace met l'accent sur l'histoire du roi. Mais si l'on replace la nouvelle dans la suite des récits de la première journée du *Décaméron*, c'est bien la dame qui alors reprend la vedette. En effet, toutes les nouvelles de cette journée, à partir de la 3e, louent l'esprit d'à propos, le sens de la répartie d'un personnage, et ce qui compte dans cette 9e nouvelle, c'est bien l'ironie de la dame, la finesse des traits qu'elle lance au

roi. A l'intérieur même du récit, elle seule a droit au style direct et sa tirade occupe le quart du récit. On comprend pourquoi Sabatier de Castres qui, dans sa traduction de 1780, a choisi «d'ôter, au commencement de chaque nouvelle, les réflexions de chacun des auditeurs afin de rendre le récit plus vif et plus agréable», comme il l'annonce lui-même dans sa préface, s'en trouve d'autant justifié pour intituler la nouvelle : «la justice est la vertu des rois».

Retourner au texte, dans ce mouvement de va-et-vient incessant, indispensable et fécond, qui fait aller du texte au modèle abstrait et vice versa, relance la question : qu'est-ce qu'un texte ? Où commence et où finit ce récit? L'établissement de son sens dépend de la réponse que l'on fera à cette question, mais il faut bien convenir que décider du début et de la fin du texte tient pour une grande part à un choix arbitraire, et que par conséquent plusieurs lectures sont possibles.

Revenons au modèle et voyons s'il n'est pas possible de le perfectionner. Je n'ai envisagé jusqu'ici que la juxtaposition, la concurrence, les interférences, de 2 intrigues minimales : celle de la dame (outragée, puis vengée) et celle du roi (lâche, puis énergique). Or il s'agit là de demi-cycles narratifs. L'attribut initial de la dame n'est pas d'être outragée. Elle est d'abord «gentille dame de Gascogne» ; puis «vilainement outragée» ; enfin vengée, c'est-à-dire ayant retrouvé son honneur : voilà le cycle complet de l'intrigue de la dame. Qu'en est-il de celle du roi? Au moment où la dame est outragée, le roi est lâche ; l'intervention de la dame lui fait retrouver sa «majesté». C'est ce demi-cycle qui est parallèle au second demi-cycle de l'intrigue de la dame. La formalisation invite à prolonger le parallèle. Si le texte ne dit pas, comme il le fait pour la dame, comment le roi a perdu son statut de roi, le texte ne dit pas non plus que le roi a toujours été lâche. Au contraire, il est précisé qu'il ne s'agit pas de n'importe quel roi, mais du «premier» roi de Chypre. A-t-on jamais vu fondateur de dynastie qui fût lâche? De plus, la parenthèse : «Godefroy de Bouillon avait conquis la Terre Sainte» peut être lue comme une confirmation, par sa connotation religieuse, de la plénitude du pouvoir féodal du roi. On aboutit ainsi à cette nouvelle formalisation :

dame → dame outragée → dame
(roi) → roi lâche → roi implacable

Le détour par la formalisation permet au lecteur de relire le début du récit avec des yeux neufs. Ainsi pourra-t-on lire maintenant la rigoureuse symétrie de la première phrase négligée dans la plupart des résumés :

«premier roi»/«de Chypre» ... «Terre Sainte»
«gentille dame»/«de Gascogne» ... «Saint-Sépulcre»

Les 2 sujets-personnes des 2 intrigues y sont présentés avec des attributs symétriques : une référence profane («de Chypre», «de Gascogne» ; «premier roi», «gentille dame») qui indique la noblesse, et une référence sacrée («Terre Sainte», «Saint-Sépulcre»).

Ces deux références parcourent en filigrane tout le récit. La «gentille» dame (italien : «gentil donna») ne peut être que «vilainement» outragée (italien : «villanamente fu oltraggiata»). Le premier traducteur de Boccace en français, Antoine Le Maçon, protégé de la reine Marguerite de Navarre, a pris bien soin de traduire (en 1545) : «gentil femme», «villainemêt outragee». En revanche, Sabatier de Castres, en 1780, dans sa traduction bâclée et incomplète, se contente de : «une dame ... insultée et indignement outragée». Notons que Boccace ne dit rien de la nature exacte de l'outrage : insulte? bousculade? viol? ... Il n'a pourtant pas l'habitude de sauter les scènes pittoresques fussent-elles scabreuses. Mais ce non-dit souligne davantage la référence au statut même de la dame. Peu importe le détail, le résultat est là : elle a perdu son statut de dame. Seul le roi, garant au plus haut niveau de l'ordre féodal, pourra le lui rendre. D'autant que ce roi n'est pas n'importe quel roi : il est le tout premier roi de Chypre, il a la toute puissance des origines, son pouvoir profane est intimement lié à son pouvoir religieux.

La référence au sacré reparaît dans les paroles de la dame, même sous l'ironie : «je prie que tu m'enseignes comme tu souffres celles qu'on m'a dit qui te sont faites à fin qu'en aprenant je puisse patiemment comporter la mienne, laquelle (comme Dieu sait) je te donneroye volontiers si je pouvois puisque tu les sais si bien endurer» (trad. Le Maçon). On pourrait lire ici la figure de l'agneau pascal, de celui qui porte les péchés du monde. (La parenthèse : «comme Dieu sait», italien : «salvo Iddio» a été sautée par Sabatier de Castres.)

J'ai voulu pousser l'analyse un peu loin pour montrer que la formalisation, au lieu d'éloigner le lecteur du détail du texte, l'y rend plus attentif ; et pour montrer comment ce détour par la formalisation de structures narratives transphrastiques peut être un outil d'analyse pour celui qui, comme le professeur de langues, est d'abord soucieux des structures de surface, c'est-à-dire des réalisations linguistiques des structures narratives.

On pourrait dire à la lumière du parallélisme indiqué tout à l'heure, que ce que chacun des 2 personnages a perdu, ce n'est pas un attribut parmi d'autres, fût-il important ; ce qu'il a perdu, c'est la définition même de son

statut, son «nom propre». On pourrait représenter cela de la façon suivante :

dame → non-dame → dame
(roi) → non-roi → roi

Plus que concurrentes, parallèles, ou même enchâssées, les 2 intrigues apparaissent alors fondues en une seule. Toutes deux, en effet, à ce niveau, racontent la même histoire : celle de l'ordre féodal, atteint en la personne du roi et en celle de la dame, et finalement restauré. A cause d'un incident dont les auteurs sont de mauvais garçons, à cause de l'esprit d'une femme, à cause du hasard, un peu à cause de tout cela? De ce point de vue, il ne s'agit que d'un «incident de parcours». La nouvelle formalisation :

code féodal → code dégradé → code féodal restauré

utilise un vocabulaire de type «historico-politique». Dans la précédente il était plutôt de type psychologique : roi lâche, dame outragée, dame vengée. Une lecture est-elle plus «vraie» que l'autre? Tout ce qu'on peut remarquer, c'est que celle à laquelle nous venons (provisoirement) d'aboutir est plus englobante puisqu'elle permet de construire une seule intrigue et de tenir compte d'éléments «erratiques» négligés dans les premiers résumés ... Je ne pense pas qu'on puisse pour autant dire qu'elle est plus vraie que l'autre.

Mon analyse s'est voulue jusqu'ici «immanente». Le texte, rien que le texte, toutes traductions comprises. Plus d'un parmi vous a dû réagir lorsque, dans l'histoire du roi, j'ai fait l'hypothèse qu'il avait été, dans un premier demi-cycle narratif, roi au plein sens du terme, sachant faire «respecter la majesté de sa couronne». Je pourrai légitimer cette apparente sortie en-deça du texte en faisant remarquer que dans la «logique du récit» certaines propositions narratives en présupposent d'autres. «Oui, puisque je retrouve un ami si fidèle» : le premiers vers d'*Agamemnon* de Racine suppose que les deux personnages se connaissent déjà et qu'ils ont été séparés. Mais je comprends, lorsque la lecture inscrit aussi fortement le texte dans un contexte historique, que l'on soit tenté d'y aller voir. C'est-à-dire que l'on confronte ce que la lecture du texte littéraire produit à ce que la lecture des événements par les historiens a produit. Et si le travail pédagogique que je suis en train d'évoquer n'était pas artificiellement reconstitué dans le cadre de cet exposé dit «magistral», il y a longtemps que les élèves-lecteurs auraient fait dévier mon discours. C'est ce qui se passe en classe.

Moi-même, en cours de route, j'ai eu envie d'interroger les historiens. Voici en gros ce qu'ils disent : Guy de Lusignan, déjà roi de Jérusalem, a été fait roi de Chypre par Richard Cœur de Lion en 1192. Il n'a régné que deux ans, et son incapacité fut notoire. On ne trouve aucune trace, chez les historiens, d'une quelconque amélioration pendant ce court règne. Je dois avouer que ma première réaction a été de regretter que ce roi ne ressemblât pas à celui que mon analyse avait produit. Mais je ferai deux remarques pour défendre néanmoins ma lecture. La première est que les lecteurs de 1978, et les plus cultivés, assurent toujours la fortune des nouvelles du *Décaméron* en ignorant à peu près tout de Guy de Lusignan. On peut même se demander si les contemporains de Boccace, pour qui cette histoire était vieille de près de 2 siècles, le connaissaient beaucoup mieux.

La seconde remarque me ramène au texte. Lusignan a été roi de 1192 à 1194. Or Godefroy de Bouillon (1061-1100) était mort depuis près d'un siècle. C'est la référence à Richard Cœur de Lion (1157-1199), celui qui intrônisa Lusignan, qui aurait situé le texte «historiquement», comme les évangélistes situent tel ou tel fait de la vie de Jésus par référence au roi ou au gouverneur régnant. Or Boccace ne nomme pas Richard Cœur de Lion, pas plus qu'il ne nomme Guy de Lusignan. Voilà pourquoi je me crois fondé à lire la référence au «premier roi de Chypre» et à «Godefroy de Bouillon» comme une référence aux origines sacrées, référence davantage mythique qu'historique. Je peux également tirer argument du fait qu'aucun historien ne signale le réveil de Lusignan qui sert de dénouement à la nouvelle de Boccace.

Intérêts pédagogiques

Avant de soumettre cette analyse à votre discussion, je voudrais souligner les intérêts pédagogiques que j'y ai trouvés lors de son utilisation en classe de littérature et langue, puisque c'est surtout pour en venir là que je l'ai décrite dans le détail. D'abord le travail du *résumé*. Il permet de faire prendre conscience à l'élève que tout résumé est une lecture et que cet acte d'écriture, de reconstruction, conduit à un résultat qui, analysé à son tour, permet au lecteur de réfléchir sur sa propre lecture, de maîtriser les choix qu'il a faits plus ou moins consciemment. Mais il s'agit d'une activité ouverte, sans cesse relancée, car la prise de conscience renvoie au texte et amorce une nouvelle lecture. Mon exposé peut donner l'impression regrettable d'une progression régulière, linéaire et fermée. L'expérience d'un travail sur le texte avec un groupe d'élèves-lecteurs est tout à fait différente.

Le second intérêt tient à ce que ce travail sur le texte est constitutif du texte lui-même. Il conduit donc immanquablement à s'interroger sur la définition même du texte, de tout texte. Le sens global n'est pas construit par addition du sens de ses parties. L'étude des microstructures est plus étroitement liée que cela à celle des macrostructures ; ou, pour le dire plus vite et d'une façon qui vous parlera mieux, il n'est pas question d'ajouter l'étude de la «littérature» à celle de la langue : elle sont intimement liées. Lorsqu'on ajoute ou supprime un titre, lorsqu'on extrait un récit d'un recueil ou qu'on l'y replace, c'est un autre sens qui apparaît, un autre texte. Toutes manipulations, toutes lectures ainsi obtenues sont également «vraies». (Les lecteurs qui ont lu tout le *Décaméron* sont beaucoup plus rares que ceux qui n'ont lu que 2 ou 3 nouvelles, et ne pas connaître les 28 dernières nouvelles que Marguerite de Navarre a probablement écrites n'empêche pas qu'on puisse lire l'*Heptaméron*). Elles sont «vraies», mais il est important de savoir les situer, les relativiser, de rester prêt à relire autrement. Cette attitude s'acquiert lentement ; il me semble qu'elle devrait être une des finalités des classes de langue et de littérature.

Je pense aussi avoir montré l'utilité des *schémas narratifs* et précisé, chemin faisant, les règles de leur bon usage dans la classe. Loin d'enfermer le texte, ou d'en révéler le «sens caché», ce qui revient au même, loin d'offrir des recettes prétendument scientifiques pour faire le corrigé-type d'épreuve d'examen (et ce que j'évoque ici n'est pas un danger imaginaire), ces schémas devraient servir de révélateurs, n'être que des moyens de relancer une lecture ininterrompue. Je veux dire simplement qu'à mon sens toute lecture est une traduction, donc une écriture ; c'est-à-dire une activité qui ne reproduit pas un sens déjà là, mais qui produit du sens, qui produit du nouveau. Ainsi les différentes traductions françaises du texte de Boccace, celle d'Antoine Le Maçon en 1569, de Sabatier de Castres en 1780, de Francisque Reynard en 1879, de Jean Bourciez en 1967, sont comme autant de lectures échelonnées dans le temps. De même, les différentes traductions à une même époque, en anglais, en espagnol, en allemand, ... sont autant de lectures situées dans l'espace. Situations spatio-temporelles qu'il faudrait préciser en termes historiques, sociaux, politiques ... Les différents titres, les différents résumés, de 3 lignes, de 10 lignes, proposés par les élèves-lecteurs, les formalisations, peuvent être aussi considérés comme autant de traductions. Ce type d'analyse qui évite la coupure entre l'activité de lecture et l'activité d'écriture devrait intéresser, me semble-t-il, ceux qui lisent la plume à la main.

BOCCACE

Le Décaméron

PREMIÈRE JOURNÉE

IX

LE ROI FAINÉANT

Sous les reproches véhéments d'une dame de Gascogne, le roi de Chypre, de lâche qu'il était, devient un homme énergique.

Il ne restait qu'Élise à recevoir l'invitation de la Reine. Sans attendre qu'on lui fît signe, la jeune femme, le visage souriant, commença :

— Mes jeunes amies, il n'est pas rare qu'un trait lancé par hasard — et qui n'est pas, lion de là, délibéré — obtienne un résultat, où ne pouvaient atteindre des reproches de ton varié, mûris avec le plus grand soin. Dans la nouvelle qu'elle nous a dite, Laurette en apporte une preuve flagrante, et j'entends, à mon tour, vous le montrer en termes très brefs. Comme les traits spirituels sont de nature à nous charmer, il est bon de les relever soigneusement, quels qu'en soient les auteurs.

Sous le règne du premier roi de Chypre — Godefroy de Bouillon avait conquis la Terre Sainte —, une gentille dame de Gascogne, qui revenait du pèlerinage du Saint-Sépulcre, fit retour par Chypre. A son arrivée, elle y fut vilainement outragée par quelques mauvais garçons. Affectée au point de ne pouvoir s'en consoler, elle eut l'idée d'aller se plaindre au roi. On lui dit qu'elle y perdrait son temps et sa peine : le prince avait tant de mollesse et de lâcheté, que loin de venger les torts qu'avait soufferts autrui, il endurait avec une indifférence digne de blâme les multiples affronts qu'il recevait lui-même ; tant et si bien que le premier venu, s'il éprouvait du courroux, déchargeait sa bile, en lui faisant honte, sans mâcher ses mots. Cette révélation fit perdre à la dame tout espoir de vengeance. Mais elle crut trouver un adoucissement à ses maux, en stigmatisant le défaut du roi, et comparut en larmes devant lui.

— Monseigneur, dit-elle, ce qui m'amène devant toi n'est pas l'espoir que tu puniras l'outrage dont je suis victime. Pour me soulager, enseigne-moi ta façon de supporter les affronts dont on dit que tu es l'objet. Ainsi pourrai-je endurer avec patience celui qu'on m'a fait. Dieu sait que, si je pouvais, je te le passerais de bon cœur, puisque tu as les épaules si complaisantes.

Le prince jusqu'alors prostré dans sa veulerie, parut s'éveiller d'un songe. Il commença par faire payer cher le tort fait à la dame. Puis il poursuivit avec une implacable rigueur quiconque s'avisa de porter atteinte à la majesté de sa couronne.

DISCUSSION

Moderator : Lucette CHAMBARD

The traditional literature course seems to be rather generally rejected because of its present ineffectiveness and because literature competes with objectives that appear to have priority : linguistic competence, communicative skills, the teaching of civilization. Many of the participants felt that the proposed method was a means of saving a place for literature in foreign-language courses in that linguistic competence would be exercised in and through literary texts. The methods might make it possible to change a hierarchic order of studies that relegates works of literature to later stages of the learning process. In the opinion of one of the working groups, the relationship between language and literature should be as close in the foreign language as in the mother tongue.

The *teaching methods* proposed imply a continuous shuttling between what the students produce (summaries, narrative analyses, outlines of plots) and the text that is being studied. It transposes the *reading* of the text through the *writing* of the student. A number of participants who intuitively follow this kind of procedure were happy to find a theoretical justification for it which will enable them to formulate it more clearly in the future. Others have already made considerable headway along those lines and mentioned the advantages to be derived from enabling a student to express himself in the words of an author. The creativity brought out in this way is a major learning factor, as is the incitement to a freedom that can pass through the filter of the mother tongue before returning to the foreign-language text.

It was agreed that the procedure proposed by Mr Verrier could be applied to non-literary texts, whose importance in the learning of modern languages today is acknowledged by all. With respect to literary texts, the question of the use of translations in the language being studied was discussed, but no conclusion was reached ; the interest of the cultural elements present in original texts should not be underestimated. In any event, the methods of approach should be chosen in the light of the nature of the text : narrative texts, poetic texts, etc. Even among texts of the same type, the use of narrative outlines is one of many possible procedures and should not be constantly used since students also need rapid reading.

HORST G. WEISE

MEDIENDIDAKTIK: MÖGLICHKEITEN UND PERSPEKTIVEN IM SPRACHUNTERRICHT

In der Literatur zur Mediendidaktik und Unterrichtstechnologie werden die Begriffe "Medien" und "Mediendidaktik" durchaus nicht immer einheitlich interpretiert. Es gibt engere und weitere Vorstellungen beider Begriffe. Im folgenden werden "Medien" als mit spezifischen didaktischen Attributen versehene Informationsvermittler verstanden, die über die Informationsvermittlung hinaus spezifische Auswirkungen auf das Lernverhalten haben. Die hier angestellten Betrachtungen beschränken sich jedoch auf die sogenannten Massenmedien Hörfunk und Fernsehen sowie ihre *software*-Träger und im Sprachunterricht nutzbaren Derivate: Tonband bzw. Tonkassette, Videokassette und Film. Ich spreche vom Nutzen und der Nutzung dieser Medien im Sprachunterricht.

Der Bildungs- und der Technologieoptimismus der sechziger Jahre erweckte revolutionäre Hoffnungen und berufliche Ängste, und mancher glaubte damals an eine drastische Abkürzung von Lernprozessen, ja an die Abschaffung traditioneller Lehr- und Lernweisen und die Entmachtung des ältesten Unterrichtsmediums, des Lehrers. Mit den Fernsehbildungsprogrammen meinte man, ganze Völkerscharen in gebildete, weit kenntnisreichere Gemeinwesen verwandeln zu können. Inzwischen wissen wir: die Lernprozesse haben sich durch die Einbeziehung der Unterrichtstechnologie in der Regel nicht drastisch verkürzt, die traditionellen Lehr- und Lernweisen sind von der technologischen Invasion hier und da modifiziert, nicht aber aus dem Feld geschlagen worden, und der Lehrer wurde nicht entmachtet.

Der Prozentsatz der Fremdsprachenkundigen in der Bundesrepublik Deutschland hat sich zwar in den letzten 15 Jahren um etwa 40% erhöht und der der mehr oder weniger Englischkundigen sogar um etwa 60%, wozu die Sprachunterrichtsprogramme der Massenmedien gewiß beigetragen haben; doch haben die Massenbildungsillusionäre inzwischen erschreckt, ungläubig, enttäuscht und manchmal auch resigniert zur Kennt-

nis genommen, daß besonders kursorische Bildungsangebote — wie etwa die Fernseh-Sprachkurse — im Durchschnitt vor nicht mehr als etwa 1 bis 3% der eingeschalteten Geräte verfolgt werden. Gegenüber dem keine Arbeit abverlangenden muttersprachlichen Unterhaltungsangebot des sonstigen Fernsehprogramms sind und bleiben sie trotz aller Ausbruchversuche ein ausgesprochenes Minderheitenprogramm. Und doch wird seit den fünfziger und sechziger Jahren die Menschheit mit Unmengen von Fernsehsprachkursen und schon seit den zwanziger Jahren mit Hekatomben von Radiosprachkursen bestrahlt. Bis jetzt sind — weltweit gesehen — einige hundert Fernsehsprachkurse mit insgesamt beinahe 20.000 Einzelsendungen hergestellt und mehrfach ausgestrahlt worden.

Der Hörfunk überschwemmt alljährlich die Ätherwellen mit einem noch immenseren sprachunterrichtlichen Programmvolumen. Allein das rechtlich-öffentliche japanische Fernsehen, das wie keine andere Anstalt der Welt die Massenmedien in den Dienst der Bildungsverbreitung stellt, strahlte 1977 wöchentlich 32 Sprachunterrichtssendungen aus. Beim Bayerischen Rundfunk ist es zur Zeit genau die Hälfte — und das ist gegenwärtig europäischer Spitzenservice. Um bei Japan zu bleiben: allein das 2. Hörfunkprogramm des öffentlich-rechtlichen japanischen Rundfunks strahlte 1977 wöchentlich 135 fremdsprachunterrichtliche Sendungen aus. Selbst unsere erfolgreichsten Verleger würden nicht einmal von der Hälfte der Auflagenhöhe zu träumen wagen, die der japanische Rundfunk mit seinen sprachunterrichtlichen Begleitbüchern erreicht: es sind jährlich 16 Millionen, davon allein 13,5 Millionen Englischkursbücher. Angesichts solcher Zahlen können wir uns die ebenfalls imposante Statistik der etwa 160 amerikanischen Fernseh-Bildungssender und ihrer zahllosen Sprachunterrichtssendungen ersparen, zumal sie nie kompiliert wurde.

Es ist weltweit offensichtlich: der Sprachunterricht hat seinen Platz in den Massenmedien längst erobert. Das ist auch kein Wunder in einer Zeit des historisch unvergleichlichen Massentourismus und der ständig zunehmenden internationalen Kummunikation, in einer Zeit vor allem, in der der Besitz von Fremdsprachenkenntnissen immer weniger das Privileg einer sozialen Elite und immer mehr ein *Massenbedürfnis* wird. Doch das Massenbedürfnis allein würde dem Sprachunterricht noch keinen Stammplatz in den Medienprogrammen sichern, wenn nicht auch eine Eignung der Medien für den Sprachunterricht vorläge.

Wenn Medienproduzenten oder ihre Kritiker eine Sendung als "erfolgreich" bezeichnen, so messen sie den Effekt an registrierbaren, aber

wissenschaftlich gewöhnlich nicht durchforsteten, nicht analysierten und hinterfragten Publikumsreaktionen, an den Verkaufsergebnissen des zugeordneten Druckmaterials und neuerdings auch an den von demoskopischen Instituten ermittelten Einschaltquoten, wobei letztere im allgemeinen eine euphoriedämpfende Wirkung haben. Wenn ein auf diese Weise ermittelter Erfolg festgestellt wird, so können ihn viele unterschiedliche Faktoren herbeigeführt haben: eine zielgruppenangepaßte Lehrstoffprogrammierung, eine wirksame didaktische oder gefällige künstlerische Darbietung, ein charmanter Fernsehlehrer, eine gute Sendezeit, schwache Konkurrenz zur Ausstrahlungszeit auf den anderen Kanälen oder — das macht mehr aus, als manche meinen — ein vorangehendes Programm mit hoher Einschaltquote, vor allem, wenn es von vielen fremdsprachlich Interessierten gehört oder gesehen wird. Was alle diese Ergebnisse nicht oder nicht zuverlässig erfassen und messen, sind der Umfang und die Intensität des *Lern*erfolgs. Gelegentliche Tests, wie wir sie auch beim Bayerischen Rundfunk gemacht haben und die manchmal ermutigend gute Lernergebnisse zeitigen, haben den Mangel, daß sie immer nur das Kurzzeitgedächtnis messen. Was langfristig behalten wird, und darauf kommt es ja beim Sprachunterricht in erster Linie an, bleibt ungewiß. Bei der Beantwortung der Frage nach dem Leistungsvermögen der beiden Medien im Sprachunterricht sind wir daher von vornherein auf Aussagen beschränkt, die den Zeitpunkt der Informationsvermittlung betreffen.

Die folgende Auflistung soll im Interesse der später folgenden Überlegungen zum Medieneinsatz im institutionellen Unterricht nur die wichtigsten Erkenntnisse nennen. Beginnen wir mit den didaktischen Vorteilen, die beide Medien im Verhältnis zu anderen — wie dem Lehrer oder dem Druckwerk — gemeinsam haben. Zunächst können beide Medien, jedes auf seine Weise, das Sicheinhören in die fremde Sprache intensivieren und beschleunigen. Sie können, jedes auf seine Weise, verhältnismäßig schnell ein Globalverständnis erzielen und damit wirksam die Entwicklung des Hörverstehens einleiten. Beide Medien verfügen über die auditive Komponente in einer polyphonen, polypersonalen Weise: sie können beliebig viele autochthone Sprecher und beliebig viele Varianten der Normalsprache — Dialekte, Soziolekte und Ideolekte — vorführen. Sie können nichtsprachliches akustisches Lokalkolorit aus dem Lernsprachenland in den Unterrichtsprozeß einbringen. Damit können sie Interesse am fremden Land und an der fremden Sprache wecken, sie können motivieren. Sie können den Unterricht aktualisieren und intensivieren und damit das Unterrichtserlebnis bereichern.

Der Hörfunk, seine Derivate Tonband und Tonkassette wieder eingeschlossen, hat dabei dem Fernsehen gegenüber folgende Vorteile: das Entfallen der visuellen Komponente schaltet potentielle optische Störfaktoren aus und ermöglicht größtmögliche Konzentration auf die Sprache, was ihrem Klangbild zu optimaler Plastizität verhilft. Dadurch, daß der Rezipient bildlos informiert wird, ist er gezwungen, sich selbst ein Bild zu machen. Seine Phantasie wird angeregt und aktiviert. Er ist beim Zuhören geistig aktiv und kreativ.

Wenn das Gehör nach Kierkegaard ein "Werkzeug der Innerlichkeit" ist, dann ist gutes Zuhören ein Akt der Verinnerlichung, und diese ist ein didaktisches, auch ein sprachdidaktisches Traumziel. Und wenn es wahr ist, daß das Hören den emotionalen Bereich stärker berührt als das Sehen, dann müßte da, wo sprachunterrichtliche Hörfunksendungen Emotionen ansprechen, ein verhältnismäßig hoher Lerneffekt möglich sein. Wir wissen heute, daß kognitives Lernen weit bessere Resultate zeitigt, wenn es mit emotional wirksamen Signalen gekoppelt ist. Ein arbeitstechnischer Vorteil bei der institutionellen Nutzung von Hörfunksendungen ist schließlich der im Verhältnis zu Fernsehsendungen leichtere und billigere Mitschnitt, vor allem die größere Verfügbarkeit von Tonkassettengeräten.

Den hier genannten didaktischen Vorteilen des Hörfunks stehen allerdings einige gewichtige Nachteile im Verhältnis zum Fernsehen gegenüber und damit auch im Verhältnis zur Videokassette und zum Sprachfilm. Die Bildlosigkeit des Hörfunks, die wir vorhin in zweifacher Hinsicht als einen Vorteil erkannt haben, ist natürlich im Sprachunterricht ein zumindest ebenso großer Nachteil, bei den meisten im Frühstufensprachunterricht zu transportierenden Vermittlungsinhalten sogar ein viel größerer. Hier, in der Möglichkeit der visuellen Demonstration liegt die immense Stärke des Bildschirmmediums. Seine beinahe grenzenlose Visualisierungskapazität ermöglicht ihm die Demonstration sprachlicher Prozesse in ihrer mehrdimensionalen Totalität. Es *zeigt* die sprechenden Personen in ihrem sozialen und psychosozialen Situationskontext. Es macht den Sprachanlaß sichtbar, zeigt, wo der Hörfunk im besten Falle nur andeuten kann, die sprachbedingenden, sprachbegleitenden paralingualen Situationsmomente wie Gestik, Mimik und Bewegungen, ja es visualisiert die Gefühle der Sprechenden. Es kann jeden Teilaspekt von alledem, es kann zum Beispiel den sprechenden Mund, kann sprachveranlassenden Schmerz mit didaktischer Absicht durch Nahaufnahmen hervorheben und somit das auditive Spracherlebnis intensivieren und visuell semantisieren. Aus einem Sprachakt Sinn zu extrapolieren, gelingt daher dem Fernsehsprachunterricht,

wenn er sich seiner Mittel angemessen bedient, in der Regel schneller als bei einem rein auditiven Medium. Damit ist die größtmögliche Verständnishilfe gewährleistet und die Erfüllung des zentralen pädagogischen Prinzips der Anschaulichkeit.

Darüber hinaus vermag das Fernsehen die Tatsache didaktisch zu nutzen, daß die meisten Menschen eher audiovisuell als nur auditiv erlebte Sprache erinnern. Die visuelle Einprägung verstärkt beträchtlich und nachhaltig die Lernstoffretention. Der *bildliche* Vorgang des Sprachakts fungiert als mnemotechnischer Träger auditiver Erinnerung. Da, wie wir festgestellt haben, der Sprachfilm (fast) alles zeigen kann, kann er auch die Lernsprachenländer zeigen, d.h. ihre Landschaften und Menschen, deren Eigenheiten und Institutionen, ihre Errungenschaften und Probleme. Er kann einen authentischen Einblick in die fremde Sprachwirklichkeit mitsamt ihrem sozialen Kontext gewähren, und damit übernimmt er eine intensive Informations- und Motivierungsfunktion. In München haben wir dazu in den sechziger und frühen siebziger Jahren mit unseren fremdsprachlichen Dokumentarfilm- und zum Teil auch Diskussionsreihen "Talking of Britain", "Good Morning, America" und "Notre voisine, la France" einige der ersten Modelle entwickelt. Es sind Sprachfilmreihen, die, statt Sprache vordergründig als Lehrstoff anzubieten, beim Rezipienten latent vorhandenes Sachinteresse ansprechen, wecken und befriedigen und dabei die Lernsprache verwenden. Sie zeigen gesellige Engländer in einem Pub, Oxford-Studenten bei einer erregten politischen Debatte, Franzosen bei der Arbeit, beim Spiel und zuhause, Mormonen in Salt Lake City bei der Erziehung ihrer Kinder, texanische Millionäre im Frieden mit ihrer Gesellschaft und Washingtoner Neger im Dissens.

Die Authentizität solcher Bilder hat eine Suggestivkraft, in deren Sog die Fremdsprache leicht und kraftvoll zum Rezipienten gelangt. Das wird besonders augenfällig bei einem Sendungstyp, den wir vor nunmehr zehn Jahren entwickelt und seitdem regelmäßig über die dritten Fernsehprogramme der Bundesrepublik ausgestrahlt haben, unseren wöchentlichen, von Erwachsenen und Schülern gleichermaßen genutzten fremdsprachigen Nachrichtendiensten "News of the Week" und "Actualités". Hier dient die journalistische Sachinformation als Transportmittel der fortgeschrittenen sprachlichen Unterrichtung. Schon vorhandene Sachkenntnis zum Tagesgeschehen und Zuschauerneugier werden als Instrumente fremdsprachlicher Massage genutzt. Die Konzentration auf die Sachinformation läßt dabei den Zuschauer manchmal vergessen, daß er Nachrichten in einer fremden Sprache verfolgt. Sendungen dieser Art verbinden zwei

Disziplinen, den Fernsehjournalismus und den Sprachunterricht, zu einem interdisziplinären Lehr- und Informationsprogramm. Durch ihre regelmäßige Präsenz in den Fernsehprogrammen haben sie einen langfristig arbeitenden Einhör- und einen nicht zu unterschätzenden Motivierungs- und Werbeeffekt für den Fremdsprachenunterricht im allgemeinen. Sendungen dieser Art bieten darüber hinaus — vor allem in Verbindung mit Druckmaterialien — eine ideale Basis für anregende Diskussionen und damit für die Aktualisierung des Unterrichts und die Aktivierung der Lernenden.

Eine musische Variante derartiger interdisziplinär angelegter Fernsehsprachunterrichtssendungen haben wir beim Bayerischen Rundfunk unter dem Titel "Songs Alive" in Zusammenarbeit mit der BBC entwickelt. "Songs Alive" ist primär für erwachsene Englischlernende konzipiert, findet nun aber auch Eingang in das Schulfernsehen. In diesen Sendungen werden einige der schönsten traditionellen englischsprachigen Volkslieder aus englischsprechenden Ländern modern arrangiert und instrumentiert vorgetragen, und ihre Inhalte werden in leicht verständlich dialogisierten Spielszenen veranschaulicht. Die Liedtexte erhalten damit sichtbare Gestalt und prägen sich, verstanden und erlebt, nachhaltiger ein. Hier sind der Sprachunterricht und die Musen, die Didaktik und die Fernsehunterhaltung eine reizvolle, telegene Symbiose eingegangen.

Die Liste der dem Fernsehen bzw. dem Sprachfilm als Instrument sprachlicher Unterrichtung gegebenen Möglichkeiten ist damit zwar keineswegs erschöpft, doch reichen die bisher skizzierten, um deutlich zu machen, warum dieses vorrangig der Unterhaltung und der Information zugetane Medium der Minderheitendisziplin Fremdsprachenunterricht immer wieder ein paar Viertel- oder Halbstundenprogramme im hart umkämpften Ätherwellenprogramm freihält. Gewiß würden Sprach- und andere unterrichtliche Sendungen in breiterer Front in das Programm des potentesten audiovisuellen Mediums drängen und von diesem auch gesucht werden, wenn nicht zu den Fernsehspezifika auch einige für den Lernprozeß ausgesprochen negative gehörten. Es bedarf heutzutage wohl nicht mehr einer eingehenden Analyse dieser Leistungsmängel; sie sind weitgehend offenkundig und in der Fachliteratur mehrfach abgehandelt worden.

Zunächst zwingen Bildschirm und Leinwand den Lernenden in die traditionelle Frontalunterrichtssituation. Er verfällt in eine einseitig rezeptive, vorwiegend passive Haltung. Völlig passiv ist sie gewiß nicht, denn audiovisuelle Informationsübernahme und Informationsspeicherung mit den durch sie bewirkten Assoziations- und Selektionsprozessen ist

schließlich auch eine geistige Tätigkeit. Doch ist der Aktivitätsmangel ein Manko im Sprachlernprozeß. Beim individuellen Heimempfang — und das trifft auf Hörfunk und Fernsehen gleichermaßen zu — entfallen die für den effektiven Sprachunterricht so wichtigen didaktischen Funktionen der sozialen Lernphase, nämlich das Gespräch, die individuelle Kontrolle und Korrektur sowie die gruppendynamischen Lernimpulse: der Wettbewerbsstimulus, das Gefallen- und Sichnichtblamierenwollen sowie das Vergnügen, das gerade fremdsprachliche Lerngespräche oft bereiten. Damit entfällt das doch gerade der Sprache immanente humane Element des gegenseitigen Sichäußerns und Sichmitteilens.

Alle fleißigen und wendigen Erfindungen der Medienproduzenten, diese Kluft durch Aufforderung zum Nachsprechen oder Antworten zu überbrücken, bleiben armselige Artefakte im Vergleich zu den Möglichkeiten des normalen interpersonalen Unterrichtsdialogs. Während sich in diesem der Lehrer, wenn auch nur begrenzt, den individuellen Bedürfnissen anpassen kann, muß der Äthermedienunterricht für ein nicht scharf abgrenzbares und daher hinsichtlich der Vorkenntnisse und der Lernfähigkeit nur pauschal einschätzbares Massenpublikum programmiert werden. Er läuft ohne Rücksicht auf individuelle Bedürfnisse maschinell und — soweit nicht auf den Submedien Tonband oder Videorecorder gespeichert — unaufhaltsam und vom Lernenden unmanipulierbar ab. So gesehen, sind Funk und Fernsehen unterentwickelte Lernmaschinen.

All diese Mediendefizite können aber weitestgehend kompensiert und die Guthaben gewinnbringend investiert werden, wenn sich zur medialen Sprachvermittlung die soziale Lernphase gesellt. Daher wurde in den vergangenen Jahren immer wieder der Ruf nach dem Medienverbund laut, der personale und nichtpersonale Medien arbeitsteilig im Unterrichtsprozeß integriert, wobei jedem Medium in erster Linie diejenigen Aufgaben übertragen werden, die es besser als die anderen lösen kann. Doch auch der Medienverbund hat seine Probleme und seine Grenzen. Das sprachunterrichtliche Medienverbunds- und Zertifikatsprojekt "Follow me" ist ein bildungspolitisch bedeutsames Unternehmen, bei dem die deutschen Rundfunkanstalten in Zusammenarbeit mit der BBC die Fernseh- und die Hörfunkkomponenten beisteuern, der Deutsche Volkshochschulverband die soziale Phase und eine Verlagsgruppe die Druckwerke. Das Kursdesign entspringt einer Harmonisierung der Lernzielkataloge des Englisch-Zertifikats der deutschen Volkshochschulen und des vom Europarat entwickelten T-level (vgl. van Ek, S. 27-39). Abgesehen von den immensen organisatorischen, informatorischen und logistischen Schwierigkeiten, die

sich bei der Zusammenarbeit solch ungleich strukturierter, nach unterschiedlichen Prinzipien funktionierender Partner ergeben, abgesehen auch von den juristischen Schwierigkeiten, die sich bei der vertraglichen Bindung der Partner aneinander ergeben, zeigt sich hier noch ein grundsätzliches Problem, das mit der Eigengesetzlichkeit der Medien zu tun hat.

So lernt z.B. der im institutionellen Unterrichtsraum fernsehende Rezipient unter anderen Voraussetzungen als der Zuschauer zuhause. Da er einen Lehrer und Mitlernende um sich hat, steht ihm ein individuell operables Kontroll- und Korrektursystem mitsamt den Vorteilen des gruppendynamischen Lernens zur Verfügung. Der Zuschauer zuhause muß ohne diese im Sprachunterricht so gewichtigen didaktischen Funktionsmechanismen auskommen. Er braucht dringend Hilfestellungen vom Bildschirm, er braucht eine Bezugsperson, den Fernsehlehrer. Genau diesen aber braucht der institutionelle Lerner nicht, denn er hat schon den seinen — und der wünscht sich keine Konkurrenz.

Der Heimzuschauer muß, wenn nicht nur sein Hörverstehen, sondern auch seine Sprechfertigkeit entwickelt werden soll, vom Fernsehen aktiviert, d.h. zum Sprechen gebracht werden. Genau das betrachtet der institutionelle Lerner als verschwendete Zeit, weil es sein Dozent viel besser, nämlich individuell angepaßt, leisten kann. Der Heimzuschauer, das zeigen eineinhalb Jahrzehnte Publikumserfahrung, wünscht dringend Schriftbilder auf dem Bildschirm, denn nicht nur will er wissen, wie sich schreibt, was er hört, sondern er muß es eigentlich vom Fernsehen erfahren, damit er sein tonloses gedrucktes Lehrmaterial lesen und einigermaßen richtig aussprechen kann. Er braucht die Bildschirmschrift als Brücke zum Druckmaterial. Der institutionelle Lerner dagegen kann auf die Bildschirmschriften weitgehend, wenn nicht ganz, verzichten, denn sein Dozent kann ihm alles vorschreiben.

Der Heimzuschauer ist vielleicht noch gar nicht zur aktiven Teilnahme motiviert, ist aber motivierbar. Vielleicht ist er in seiner gruppendynamiklosen Einsamkeit müde oder gelangweilt. Dann muß man ihn aufwecken, elektrisieren und an den Bildschirm binden durch ein unterhaltsames Programm. Da nachgewiesen worden ist, daß kognitives Lernen durch Bindung an emotionale Ansprache wesentlich gefördert wird, darf gefolgert werden, daß auch im Fernsehsprachunterricht eine Bildschirmgestaltung zu besseren Lernergebnissen führt, die so lustig ist, daß sie Spaß macht, oder so charmant, daß sie Sympathie erweckt, oder so spannend, daß sie erregt. Lebt nicht ein guter Fernsehsprachunterricht in und von diesem Spannungsfeld zwischen Unterricht und Unterhaltung, in

einem interdisziplinären Bereich also? Das Fernsehen ist primär ein journalistisches und theatralisches Medium. Seine Information muß gefällig, muß unterhaltsam sein. Unterhaltung aber und Theatralik brauchen Szenarien, die wertvolle Unterrichtszeit in Anspruch nehmen — und das ist ein Störfaktor im institutionellen Unterricht.

So sicher es ist, daß Bedürfnisdivergenzen zwischen Heimzuschauern und institutionellen Lernern bestehen, so wahrscheinlich ist es auch, daß sie von manchen größer eingeschätzt werden, als sie wirklich sind. Ein Ende 1977 vom Adolf-Grimme-Institut des Deutschen Volkshochschulverbands in Verbindung mit dem vorher zitierten Englischprojekt "Follow me" veranstalteter Zuschauertest hat ergeben, daß auch institutionelle Lerner auf dem Bildschirm gern eine lehrerähnliche Bezugsperson sehen, wenn sie ihnen nur sympathisch ist, und daß auch sie Schriftbilder, Erklärungen und ein bißchen Unterhaltung vom Bildschirm schätzen. Vielleicht ist die Lösung ein Kompromiß : ein Bildschirmlehrer, der mehr Conférencier und Darsteller als Lehrer ist ; Erklärungen nur, wo unbedingt nötig ; Schriftbilder nicht exzessiv ; Aktivierung durch Problemstellungen und Beobachtungsaufgaben statt durch Nachsprechübungen ; und eine disziplinierte, hart am Lehrstoff bleibende Unterhaltung, deren Attraktivität vor allem ihrer didaktischen Deutlichkeit, Einsprägsamkeit und Nachvollziehbarkeit entspringt.

Die Erkenntnis der Unzulänglichkeit einzelner Medien und der Ratsamkeit einer von verschiedenen Seiten operierenden konzentrischen Didaktik hat, im Übereifer, dazu geführt, daß manche Medienverbundwerke mit ihrem Überangebot an *hard-* und *software* die Lehrkräfte überfordert haben. In den Schulen der Bundesrepublik ist heute schon wieder eine gegenläufige Tendenz bemerkbar, die Abstand nimmt von großen, umfassenden Verbundstrategien und sich einem maßvolleren, eklektischen Medieneinsatz zuwendet. Statt großer Fernsehjahreskurse mit Lehrerersatzfunktionen werden kleinere Sendeeinheiten bevorzugt, soweit sie etwas leisten, was der Lehrer nicht zu leisten vermag — z.B. die situationskontextuelle und die landeskundliche Demonstration mit *native speakers*. Auch ein solcher mediengestützter Unterricht bringt zusätzliche Mühen mit sich. Medieneinsatz verlangt Engagement, das ist wahr. Nicht wahr ist dagegen das Argument, daß er der Lehrkraft eine hinderliche Konkurrenz ins Klassenzimmer bringe. Gut ausgewählt, integriert und eingerahmt, bringt der Medieneinsatz höchstens eine förderliche Konkurrenz ins Unterrichtszimmer. Nicht wahr ist, wenn die Lehrkraft die Medien intelligent verwendet und verwertet, daß sie die Kreativität der Schüler einschläfern.

Nicht wahr ist, daß die Einbeziehung fremdbestimmter Unterrichtsteile eine einseitige Manipulation mit sich bringen müsse — denn ihr kann man gegensteuern. Und nicht wahr ist, daß man ohne Medien dasselbe erreichen könne.

Wenn ein Lehrer, der keine anderen Götter neben sich duldet oder den Umgang mit der Unterrichtstechnologie scheut, auf deren Nutzung verzichtet, dann verzichtet er nicht nur auf eine Bereicherung, Intensivierung und gegebenenfalls Aktualisierung seines Unterrichts, sondern auch auf Lernziele, z.B. auf visuelle Kenntnisse des Lernsprachenlandes oder auf das Hörverständnis von Sprechakten mehrerer *native speakers*. Er verzichtet auf die wirksamsten Methoden, fremdländisches Sprechverhalten zu demonstrieren und audiovisuell einzuprägen, und er verzichtet zu einem wesentlichen Teil auf die effizienteste, ohne Rückgriff auf die Muttersprache erreichbare Semantisierung. Gewiß, seine Rolle als Klassenweltmittelpunkt muß er für einige Unterrichtspassagen aufgeben, sein Rollenverständnis muß er teilweise umpolen. In den Medienphasen übergibt er die Lehrstoffvermittlung den Medien. Das entlastet ihn, aber entthront ihn nicht. Er agiert, wenn er sich sein kleines Medienszenarium ausgedacht hat, als dessen Dramaturg und *Master of Ceremonies*.

Was kann solch ein Lehrer tun, was muß er tun, um die Mühe des mediengestützten Sprachunterrichts didaktisch rentabel zu machen? Da sind zunächst die selbstverständlichen Arbeitsgänge: die Orientierung über das Medienangebot im Verhältnis zum Lehrvorhaben; die Überprüfung und Auswahl sowie die Festlegung der Lernziele und des Unterrichtsablaufs. Dabei sind die eingangs geschilderten Medienspezifika in Betracht zu ziehen. Wenn ich mich als Lehrer zum Beispiel entscheide, einen Sprachfilm einzusetzen, dann weiß ich, daß ich den vom Medium kommenden zusätzlichen Lerneffekt mit dem Preis nicht nur eines Teils meiner Unterrichtszeit bezahle, sondern auch die medienspezifischen Nachteile in Kauf nehmen muß: Schülerpassivität, Mangel an Rückkopplung, Kontrolle und Korrektur, d.h. an individualisiertem Unterricht. Daraus ergibt sich nun für mich die Notwendigkeit einer Kompensationsstrategie: damit am Ende nur noch die Medienvorteile zählen, müssen jetzt die Mediennachteile kompensatorisch neutralisiert werden. Das heißt zunächst einmal, daß die Medienphase nicht zu lang sein darf, daß sie gegebenenfalls aufgeteilt werden muß. Und das heißt, daß ich vor dem Medieneinsatz einige wenige gezielte Beobachtungsaufgaben stelle, die der Inaktivierungstendenz des Mediums entgegensteuern, und deren Ergebnisse ich nach der Medienphase erfrage und verarbeite.

Zu diesem Zeitpunkt muß ich alles tun, um statt weiterer Inaktivierung meine Schüler zum Handeln, d. h. zum Sprechen in der Lernsprache zu bringen. Jetzt kommt es darauf an, daß sie eben Rezipiertes schnell anwenden. Haben sie eben durch das Medium eine situationskontextuelle Sprachdemonstration vermittelt bekommen, dann bieten sich jetzt die verschiedenen Dialogspielarten vom Gespräch Lehrer-Schüler oder Lehrer-Schülergruppen über das Gespräch zwischen den Schülern bis zum Gespräch mit verteilten Rollen an. Außerdem muß ich nach der Medienphase Fragen zum Film beantworten oder von Schülern beantworten lassen. Ich muß das Wichtigste herausarbeiten und im Gedächtnis der Schüler fixieren. Entscheidend aber als Gegengewicht zur Medienexponierung ist die forcierte Aktivierung, die, wenn möglich, in eine schülergelenkte Unterrichtsphase münden sollte. Haben meine Schüler soeben einen landeskundlichen Film gesehen, so muß ich schnell eine rege Diskussion über das Filmthema, über im Film Gezeigtes und Weggelassenes in Gang bringen. Ich sollte, sowohl im Interesse der landeskundlichen Kenntnisse meiner Schüler als auch im Interesse einer intelligenten Medienerziehung, eine dem Medium gegenüber kritische Konsumhaltung fördern, um den Mediengenuß wertvoll und nicht schädlich werden zu lassen. Das Medium darf nicht nur als Genußmittel konsumiert werden, es muß so in das Unterrichtsgespräch integriert werden, daß es sogar selbst zum Gesprächsgegenstand wird. Wenn ich mein Medienprogramm gut ausgesucht habe und auf diese Weise einsetze, dann muß der Unterricht eine Wertsteigerung erfahren und ich selbst eine Genugtuung über meine Arbeit.

Es ist zu hoffen, zu wünschen und — wo noch nötig — auch zu fordern, daß die Lehrerausbildung, die erfahrungsgemäß dazu neigt, der Zeit hinterherzulaufen, das ihre tut, solch einen Unterricht auf breiter Basis möglich zu machen. Eine zeitgemäße, vorausschauende Lehrerausbildung macht heute eine Einführung in die Mediendidaktik und Unterrichtstechnologie obligatorisch. Wie ein bayerisches Beispiel zeigt, kann das auch in Zusammenarbeit mit den Rundfunkanstalten geschehen. Das Lehrerkolleg des Bayerischen Fernsehens erreichte im Frühjahr 1976 bei der Ausstrahlung eines Fernsehlehrgangs über Einsatzprobleme und Techniken von audiovisuellen Medien im Unterricht 1000 eingeschriebene und ungezählte andere Lehrer. Auch die beste mediendidaktische Lehrerschulung nutzt freilich nichts, wenn die Schulen nicht über das Angebot informiert sind oder keine Mitschnittmöglichkeiten haben. Daher müssen genügend Geräte zur Verfügung stehen, daher muß ein funktionierendes

Informations- und Vertriebssystem vorhanden sein. Und schließlich sei auch daran erinnert, daß die Massenmedienproduzenten nicht nur selbstherrliche Entschlüsse fassen, sondern auch auf Verbraucherwünsche eingehen, wenn sie massiv genug vertreten werden.

Wir gehen Jahren entgegen, die als Folge des drastischen Geburtenrückgangs in mehreren Ländern von einem Schülermangel und einem Lehrerüberangebot geprägt sein werden. Das räumt dem Sprachunterricht und vor allem dem mediengestützten Sprachunterricht, der in kleineren Klassen wirkungsvoller zu vollziehen ist, wachsende Chancen ein. Wie diese Chancen genutzt werden, das hängt von den zuständigen Behörden, von der Weitsichtigkeit der Lehrerausbildung, von den Medieninformationssystemen und von den Lehrern selber ab, natürlich aber auch vom Angebot der Medienproduzenten. Diese wiederum sind aber nicht nur Manipulateure, sondern auch Manipulierte des Publikumsbedürfnisses, gesellschaftlicher Pressionen und des jeweiligen bildungs- und rundfunkpolitischen Kraftfeldes, die schließlich von gesamtpolitischen und wirtschaftlichen Entwicklungen beeinflußt werden.

Wir haben in den zurückliegenden Jahrzehnten den Einzug der Technologie in den Sprachunterricht erlebt und können nun konstatieren : sie hat ihn bereichert, diversifiziert und modifiziert ; doch wirklich revolutioniert hat sie ihn nicht. Sie hat ihn nicht, wie manche gefürchtet hatten, erschreckend maschinisiert, entpersonalisiert und entseelt. Sie hat den Lehrer nicht verdrängt. Die industrielle *hardware*-Entwicklung hat dem Sprachunterricht mit Lehrmaschinen, Sprachlabors, Projektionsgeräten und den Ton- und Videokassettenrecordern ein in großer Breite wirkungsvolles Instrumentarium in die Hand gegeben. Es wird da, wo das noch nötig ist, gewiß verbessert werden. Doch scheint an der Medienfront im Augenblick insofern eine Ruhepause eingetreten zu sein, als revolutionierende *hardware* nicht in Sicht ist.

Die Bildplatte erweist sich als eine Schwergeburt. Kommende japanische Angebote könnten europäische Entwicklungen überholen. Die VCR-Geräte haben sich auf dem europäischen Kontinent weitgehend durchgesetzt. In der Bundesrepublik Deutschland sind zur Zeit über 100.000 von ihnen in Betrieb, und ihre Hersteller erwarten, daß im Jahre 1979 die 200.000er-Grenze überschritten wird. Doch werden diese Geräte in den kommenden Jahren immer mehr von den in der Bundesrepublik Deutschland und in Japan entwickelten neuen Langspiel-Videokassettenrecordern abgelöst werden. Sie werden uns preisgünstige 130-Minuten-Bänder und bessere Bildqualität liefern, aber die bisherigen VCR-Geräte von Jahr zu

Jahr mehr zum alten unterrichtstechnologischen Eisen machen. Es steht zu hoffen, daß der kommerzielle Kampf der miteinander konkurrierenden japanischen und europäischen Elektronikkonzerne den Verbrauchern akzeptable Gerätepreise bescheren wird.

Doch alle diese nach ständiger Verbesserung, größerer Verbreitung und damit auch größerem Profit strebenden technologischen Entwicklungen werden vermutlich weder den lehrergelenkten Unterricht im allgemeinen, noch den Sprachunterricht im besonderen ganz aus den traditionellen Angeln heben. Ein natürliches Hindernis ist und bleibt immer wieder der Mensch: der lehrende mit seinen begrenzten Möglichkeiten des zeitlichen Engagements und der lernende mit seinen von der Natur begrenzten Speicherungs- und Verarbeitungskapazitäten. Nachdem wir die Medieneuphorie und die Medienernüchterung überwunden haben, dürfen wir also gelassen und mit frischer Neugier einem Entwicklungsprozeß des Sprachunterrichts entgegensehen, der manchmal zwar sprunghaft, doch im ganzen allmählich ist und evolutionär, und der bei allem technischen Fortschritt die Kirche im Dorf läßt und den Lehrer im Unterrichtsraum.

DISCUSSION

Moderator: Inge Christine SCHWERDTFEGER

As a matter of general principle a strict differentiation between media combinations for the teaching of adults and for foreign-language instruction in schools was unanimously called for. Television and radio broadcasting are indispensable for incorporating the native speaker into foreign-language instruction, for incorporating speech variations, use of language in context and the related cultural elements. The contents must be *language documents* and must be authentic. From the point of view of content, the media combinations must be designed in such a way that the teacher is free to select the contents according to his needs. The duration of the broadcasts should in no case exceed 15 minutes.

Again, as a matter of general principle, the teacher has to remain the affective point of reference; media are defined as teacher-support elements that each teacher orchestrates according to his assessment of his students and his own capabilities. The media should therefore not offer methods that the teacher can himself develop better and more economically in classroom instruction.

Hindrances to the acceptance of media can only be removed through the systematic organization of teacher training and continuing training. This must already be instituted in the earliest phase in the university and continue through all phases of teacher training. Teachers must be much more systematically involved in the planning of television and radio programmes. Broadcasting stations must be prepared to accept and respond to suggestions from teachers and teachers' advisory boards.

For teachers, instruction does not become simpler as a result of media use but rather its planning becomes more complicated. Its effectiveness is of course substantially increased.

IRMHILD WRAGGE-LANGE

NUTZBARMACHUNG DER IN DER MUTTERSPRACHE ERWORBENEN FERTIGKEITEN BEIM ERLERNEN EINER FREMDSPRACHE

Die erziehungswissenschaftliche Diskussion der letzten Jahre thematisiert immer wieder den sozialen Charakter jeglichen Unterrichts, sei es als implizites soziales Lernen im Rahmen des heimlichen Lehrplans, sei es als direkte unterrichtliche Vermittlung von sozialen Regeln. Auch im Fremdsprachenunterricht findet implizites soziales Lernen statt; hier wird es jedoch um *direktes* Lernen sozialer Regeln durch Fremdsprachenunterricht gehen. Wir wollen versuchen, Probleme beim Erwerb einer Fremdsprache aufzuzeigen, bei denen es zu einer Zusammenarbeit zwischen Fremdsprachendidaktik und Sozialwissenschaften kommen muß.

Fremdsprachenunterricht und Unterricht in der Muttersprache haben das gemeinsame Ziel, den Schüler mit einer Sprachhandlungskompetenz auszustatten, d.h. den Schüler zum richtigen Gebrauch einer Sprache hinzuführen. Eine Sprache richtig gebrauchen lernen bedeutet für den Schüler, daß ihn die Schule mit der Fähigkeit ausstattet, in allen denkbaren zukünftigen und gegenwärtigen Lebenssituationen Sprache so einzusetzen, daß er seine Intentionen als Sprecher verdeutlichen kann und daß seine Äußerung für den Hörer verständlich und damit erwiderungsfähig ist. Diese beiden — zunächst selbstverständlich erscheinenden — Fähigkeiten sind die Grundlage unserer ersten, vorläufigen Definition von Sprachhandlungskompetenz. Über Sprachhandlungskompetenz verfügen bedeutet also, Sprache unter Berücksichtigung des Interaktionspartners und unter Einbeziehung der situativen Gegebenheiten zu benutzen. Diese komplexe Definition muß noch weiter verfeinert werden, um einzelne Komponenten zu isolieren, mit deren Hilfe das Problem der Wechselwirkung zwischen muttersprachlichem Unterricht und dem Erwerb einer Fremdsprache pragmatisch beleuchtet werden kann.

Sprachhandlungskompetenz als Fähigkeit des Individuums, Sprache situationsgerecht zu gebrauchen, setzt bereits voraus, daß dieses In-

dividuum in der Lage ist, Sätze zu erzeugen. Sätze sind sprachliche Einheiten, die noch nicht den Anforderungen des jeweiligen situativen Kontextes entsprechen. Sie werden zu Äußerungen transformiert, wenn sie den Anforderungen der Situation gerecht werden. Sätze sind sprachliche Grundeinheiten ohne Kontext. Äußerungen sind die kleinsten Einheiten der Rede, d.h. sie sind die Grundelemente der sprachlichen Interaktion. Die Unterscheidung zwischen Satz und Äußerung macht deutlich, daß das Individuum, um sprachlich handeln zu können, Regeln anwenden muß, die auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln sind. Um Sätze erzeugen zu können, muß es formale Regeln — z.B. syntaktische — anwenden können ; um Sätze als Äußerungen zu gebrauchen, müssen pragmatische Regeln benutzt werden. Der Regelapparat der formalen Kompetenz verknüpft kleinste linguistische Einheiten zu einem Satz. Durch die Anwendung der pragmatischen Regeln der Sprachhandlungskompetenz wird aus einer Menge von Sätzen eine sprachliche Handlung.

Bei der Erzeugung eines Satzes — d.h. bei der Anwendung der formalen Kompetenz — wird vom Individuum ein Regelapparat benutzt, der gegliedert ist in syntaktische, semantische und phonologische Regeln. Wie diese einzelnen Komponenten aufeinander bezogen sind, ist Anliegen der Grammatiktheorie. Daß es Wechselwirkungen zwischen Muttersprachengebrauch und Fremdsprachenerwerb gibt, kann theoretisch begründet und empirisch belegt werden. Probleme, die sich mit dem Erwerb der formalen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, wollen wir hier ausdrücklich ausklammern. Uns interessiert, inwieweit die pragmatischen Regeln der Muttersprache Rückwirkungen auf den Fremdsprachenunterricht haben. Wir wollen also der Frage nachgehen, ob es trotz richtiger Anwendung der formalen Regeln einer Fremdsprache zu Kommunikationsstörungen kommen kann, die durch die Übertragung der pragmatischen muttersprachlichen Sprachhandlungsregeln, die nicht mit den Regeln der Fremdsprache übereinstimmen, bedingt sind. Wir wollen ferner die Frage stellen, ob es hingegen Sprachhandlungsregeln gibt, die nicht nur für die jeweilige Muttersprache gelten, sondern sprachübergreifend sind. Um dieses Problem zu bearbeiten, müssen wir zunächst diskutieren, wie wir den Begriff Sprachhandlungskompetenz fassen wollen, und dann anhand einzelner Elemente die Frage nach den Rückwirkungen auf den Fremdsprachenunterricht stellen. Wir müssen ferner diskutieren, wie Sprachhandlungskompetenz in der Muttersprache erworben wird und welche Konsequenzen sich daraus für den Fremdsprachenunterricht ergeben. In einem lezten Schritt werden wir versuchen, gemeinsame

Bereiche von mutterprachlichem Unterricht und Fremdsprachenerwerb aufzuzeigen.

Sprachhandlungskompetenz hatten wir vorläufig definiert als die Fähigkeit eines Individuums, Sprache so zu gebrauchen, daß sowohl die Gegebenheiten der Kommunikationssituation als auch die Eigenheiten des Interaktionspartners berücksichtigt werden. Wenn ein Sprecher eine Äußerung erfolgreich anbringen will, muß er sich in zweifacher Hinsicht orientieren. Er muß eine Sache sprachlich so darstellen, daß der von ihm gemeinte Ausschnitt aus einer Realität auch erkennbar ist, d.h. er muß einen Sachbezug herstellen. Die sprachliche Handlung kann aber erst dann erfolgreich sein, wenn der gelungene Sachbezug ergänzt wird durch das Herbeiführen einer interpersonellen Beziehung, d.h. der Sprecher muß seinem Interaktionspartner signalisieren, daß die Äußerung für ihn bestimmt ist, und er muß die geeignete Form auswählen, damit der Interaktionspartner die Äußerung annimmt, indem er auf sie reagiert. Die Erwähnung des Hörers ermöglicht es, eine neue Dimension bei der Betrachtung der Sprachhandlungskompetenz einzuführen. Unsere erste, vorläufige Definition wies nur auf solche Eigenschaften hin, die sich auf das Sprechen beziehen, d.h. auf die Produktion von Sprache. Die Einführung des Hörers als notwendiger Bestandteil jeder Interaktion weist auf die rezeptive Seite der Sprachhandlungskompetenz hin, die bei jeder Definition dieses Begriffs berücksichtigt werden muß. Auch bei der Rezeption von Sprache müssen sowohl der Sachbezug als auch die interpersonale Beziehung berücksichtigt werden. Nur wenn Sprecher und Hörer über die Art des Beziehung, die zwischen ihnen während der Interaktionssituation herrschen soll, einig sind, können sie sich auf sachlicher Ebene verständigen. Eine Verständigung auf der Sachebene ist also erst dann möglich, wenn über die Beziehung zwischen den Interaktionspartnern keine Diskussion mehr geführt werden muß. Sprachliches Handeln bedeutet also immer das gleichzeitige Agieren auf zwei Ebenen : auf der Ebene der Intersubjektivität und auf einer sachlichen Ebene. Das gilt für jede mögliche Rolle, die ein Individuum während einer Interaktion spielen kann.

Die Aussage, daß bei sprachlichem Handeln immer zwei Ebenen angesprochen werden, beschränkt sich nicht auf gesprochene Sprache. Sie gilt auch für geschriebene Sprache. Beim Abfassen eines schriftlichen Textes muß eine dem Rezipienten verständliche Form gewählt werden, durch die ein Sachbezug und eine intersubjektive Beziehung deutlich werden können. Der Rezipient seinerseits muß beide Ebenen so interpretieren, daß

die ursprüngliche Intention des Schreibers im Hinblick auf die sachliche Aussage und auf die Beziehungsdefinition von ihm erfaßt werden. Auch hier gilt dasselbe wie bei der gesprochenen Sprache: erst wenn beide Ebenen von den Interaktionspartnern in gleicher Weise verstanden werden, kann Interaktion stattfinden.

Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse können wir den Begriff Sprachhandlungskompetenz erneut zu definieren versuchen. Unter Sprachhandlungskompetenz verstehen wir die komplexe Fähigkeit des Individuums, seine Sprache rezeptiv und produktiv so einzusetzen, daß die intersubjektive Beziehung und der jeweilige Sachbezug in jeder beliebigen Interaktionssituation sowohl in der Rolle als Sprecher bzw. Schreiber signalisiert als auch in der Rolle als Rezipient entnommen werden können. Diese Definition gilt auch für Unterricht. Sie weist darauf hin, daß Sprachunterricht über die üblichen Dimensionen Sprechen, Lesen, Schreiben und Verstehen hinaus die Fähigkeit vermitteln muß, auf die sozialen Gegebenheiten von Interaktion einzugehen.

Ich möchte nun ein Element von Sprachhandlungskompetenz exemplarisch herausgreifen und unter unserer Fragestellung betrachten, nämlich die Fähigkeit der Interagierenden, mit sprachlichen Mitteln Beziehungen herzustellen. Interaktion — so wurde bereits angedeutet — kommt nur dann zustande, wenn die Interagierenden beide Ebenen sprachlichen Handelns — den interpersonellen Bezug und den Sachbezug — berücksichtigen. Der Sprecher und der Hörer müssen demnach über sprachliche Mittel verfügen, um auf beiden Ebenen in einer Äußerung handeln zu können. Für die interpersonelle Ebene der Interaktion gelten dabei soziale Regeln, die auf einer stillschweigenden Übereinkunft innerhalb der Sprachgemeinschaft beruhen. Diese sozialen Regeln können — wie alle anderen sprachlichen Regeln, die beim Fremdsprachenerwerb gelernt werden müssen — in der Muttersprache und in der Fremdsprache identisch sein. Sie können aber auch voneinander abweichen. Ähnlich wie bei der formalen Kompetenz kann es beim Erwerb einer Fremdsprache auch im pragmatischen Bereich zu Interferenzen kommen, d.h. der Schüler benutzt Regeln aus der Muttersprache, die für die Fremdsprache nicht gelten. Interferenzen im Bereich der sozialen Regeln wollen wir pragmatische Interferenzen nennen.

Um die Möglichkeit pragmatischer Interferenzen beim Fremdsprachenerwerb aufzuzeigen, wollen wir zwei sprachliche Mittel herausgreifen, durch die die Sprecher interpersonelle Beziehungen in der Rede herstellen können, nämlich die illokutiven Akte und die Personalpronomina. Unter

illokutiven Akten wollen wir jene Teile der Rede verstehen, die den Modus der Kommunikation zwischen den Interaktionspartnern festlegen. Lassen Sie mich drei Möglichkeiten, den Modus der Kommunikation anzudeuten, herausgreifen, nämlich explizite performative Formeln, illokutive Partikeln und keine explizite, sondern lediglich implizite Andeutung der Beziehungsdefinition. Bei den expliziten performativen Formeln signalisiert der Sprecher dem Hörer durch den Gebrauch bestimmter sprachlicher Mittel, in der Regel durch ein performatives Verb in der 1. Person Singular Präsens, wie er die nachfolgende Proposition verstehen soll. Wie komplex der Regelapparat ist, auf den beide Interaktionspartner rekurrieren müssen, zeigt u.a. Searles bekannte Analyse des Sprechaktes "Versprechen". Bei jedem Sprechakt werden — neben grammatischen Regeln, die immer vorausgesetzt werden — soziale Regeln benutzt. Während die Beherrschung der grammatischen Regeln für den Lehrer relativ leicht kontrollierbar ist, sind die sozialen Regeln als Bestandteile jeder performativen Formel problematisch. Der Schüler — und häufig genug auch der Lehrer — kann die Reichweite der sozialen Regeln, die beim Gebrauch einer performativen Formel implizit mitkommuniziert und mitverstanden werden, kaum ermessen. Besonders deutlich wird das bei Sprechakten, die an eine Institution gebunden sind, wie *taufen, wetten, heiraten* u.a. Bereits bei der Verwendung des Verbs "taufen" tauchen innerhalb der deutschen Sprachgemeinschaft unterschiedliche Vorstellungen, die man mit diesem Sprechakt verbindet, auf. In stark christlich orientierten Familien wird der Schüler auch heute noch die ursprüngliche Bedeutung von "taufen" mit diesem Verb verbinden. Ein Schüler, der atheistisch erzogen wird, bezieht einen anderen sozialen Hintergrund ein, wenn er den Sprechakt "taufen" gebraucht, etwa umschreibbar mit der Bedeutung "jemandem einen Namen geben". Aber auch bei Sprechakten, die institutionell nicht gebunden sind, wie *drohen, befehlen, fragen* und vielen anderen, kann es im Bereich der sozialen Regeln zu Überschneidungen zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache kommen, d.h. der Schüler überträgt die sozialen Regeln, die für eine Sprachhandlung im Bereich seiner Muttersprache gültig sind, auch auf die Fremdsprache, obwohl nicht alle sozialen Regeln identisch sind, d.h. es kommt zu pragmatischen Interferenzen.

Bei institutionell ungebundenen Sprechakten ergeben sich pragmatische Interferenzen weniger im Bereich der Vorstellungsinhalte, die mit ihnen verbunden sind, sondern die Schwierigkeiten tauchen eher bei der Verwendung auf. Nehmen wir als Beispiel den Sprechakt "befehlen". Die Er-

fahrung, die ein Schüler im Umgang mit diesem Sprechakt gemacht hat, wird eingehen in seinen Gebrauch des fremdsprachlichen Äquivalents. Fragen, die sich der Schüler kaum im Umgang mit der Fremdsprache stellen kann, sind folgende: Sind die situativen Kontexte, in denen Befehle geäußert werden dürfen, im muttersprachlichen Bereich und in der Fremdsprache vergleichbar, oder gibt es Situationen, in denen ein unterschiedlicher Gebrauch erlernt werden muß? Sind die Personen, die Befehle benutzen dürfen, hinsichtlich ihrer Position im sozialen System vergleichbar? Kann bei Nichtbefolgen eines Befehles mit ähnlichen Sanktionen gerechnet werden, oder kennt eine der beiden Sprachgemeinschaften andere Sanktionen? Sicherlich könnte die Liste der Probleme fortgesetzt werden; sie sollte lediglich zeigen, welcher Problemkreis auch in die Überlegungen beim Erwerb einer Fremdsprache eingehen muß.

Eine besondere Schwierigkeit tritt dann auf, wenn performative Formeln in nicht-ursprünglicher Bedeutung gebraucht werden. Wunderlich nennt hier den Beispielsatz "Ich rate dir, die Fresse zu halten" als Hinweis auf einen solchen Fall. Diese Äußerung wird trotz Gebrauch des performativen Verbs "raten" nicht als ein Rat, sondern als eine Drohung angesehen werden. Dieser indirekte Gebrauch von performativen Formeln ist häufig im alltäglichen Sprachgebrauch zu beobachten. Hier ist zu vermuten, daß pragmatische Interferenzen besonders nachhaltig den Fremdsprachenerwerb beeinträchtigen können.

Als illokutive Indikatoren bezeichnet Wunderlich solche vor- oder nachgestellten Kurzphrasen oder Partikelwörter, deren Funktion es ist, einen kommunikativ vielseitig verwendbaren Satz für einen bestimmten Kontext zu verdeutlichen. An ihnen wird häufig die Art der Beziehung zwischen den Interaktionspartnern sichtbar. Durch illokutive Indikatoren wird ein Satz, der noch keinem bestimmten Kontext zugeordnet werden kann, für eine bestimmte Situation, d.h. für eine bestimmte Partnerbeziehung, verwendbar gemacht. Die Aufforderung, ein Fenster zu schließen, kann durch illokutive Indikatoren einen autoritären Charakter bekommen — "Mach gefälligst das Fenster zu" — oder kann zu einer bittenden Aufforderung werden — "Schließ doch bitte das Fenster". Im ersten Fall kann man eine komplementäre Interaktionssituation vermuten, bei der es zu negativen Sanktionen kommt, wenn der angesprochene Interaktionspartner nicht der Aufforderung nachkommt. Die zweite Äußerung läßt eine solche Interpretation normalerweise nicht zu.

Im Unterricht in der Muttersprache brauchen solche illokutiven Indikatoren nicht gelernt zu werden; sie sind möglicherweise Gegenstand

der Sprachbetrachtung. Erlernt werden illokutive Indikatoren durch den Umgang mit Sprache, d.h. durch Interaktion erfährt das Kind, wann, von wem und in welchen Situationen diese sprachlichen Formen benutzt werden. Es lernt die Sanktionen kennen, die bei Nichtbeachtung eintreten. Es lernt also, daß soziale Regeln existieren, die den Gebrauch illokutiver Indikatoren regeln. Im Fremdsprachenunterricht kann man sicherlich durch das Bereitstellen entsprechender Situationen in Rollenspielen, erzählenden Texten u.a. die Formen und die Funktionen dieser Indikatoren einführen und aufzeigen. Der eigentliche Lernprozeß, d.h. die Erfahrung im Umgang mit solchen sprachlichen Mitteln, insbesondere die Erfahrung, daß falscher Gebrauch negative Sanktionen auslösen kann, ist im Fremdsprachenunterricht kaum und höchstens in Ansätzen zu vermitteln.

Illokutive Akte müssen nicht immer explizit formuliert sein. Sie werden in der alltäglichen Rede häufiger nur implizit angedeutet als direkt formuliert. So wird z.B. eine Behauptung nur dann mit der illokutiven Form "Ich behaupte, daß ..." eingeleitet, wenn sie thematisiert wird, d.h. wenn der Charakter der Äußerung, nicht deren Inhalt umstritten ist. Das bedeutet, daß in der nicht-thematisierten Kommunikation — und das sind die meisten Interaktionssituationen — die Sprecher ohne besondere Formen den illokutiven Charakter ihrer Äußerungen signalisieren und die Hörer die illokutive Intention ohne direkte Stütze aus den Äußerungen entnehmen müssen. Ob der Hörer tatsächlich den Modus der Äußerung in der vom Sprecher intendierten Weise verstanden hat, wird erst aus der Reaktion des Hörers deutlich. Das Gelingen von Äußerungen muß also von Bedingungen abhängen, die nicht an sprachliche Formen direkt gebunden sind, sondern im interpretativen Verfahren entnommen werden müssen.

Wie bereits erwähnt, ist ein weiteres wichtiges Mittel, um die Art der Beziehung zwischen den Interaktionspartnern anzudeuten, der Gebrauch von Pronomina. Auf die außerhalb der Beziehungsdefinition liegenden Funktionen der Pronomina wollen wir hier nicht eingehen. Zum expliziten Aufzeigen der definierten Beziehung zwischen den Interaktionspartnern dienen besonders die Personal- und die Possessivpronomina. Die Existenz von Personalpronomina macht es möglich, zwischen Sprecher, Hörer und Sache innerhalb jeder Äußerung zu unterscheiden. Wie die Beziehung zum Hörer/Interaktionspartner in der Muttersprache durch Gebrauch von Personalpronomina hergestellt wird, lernt das Kind allmählich während seines Spracherwerbsprozesses. Der falsche Gebrauch von Personalpronomina, d.h. die unübliche Anrede eines Interaktionspartners, hat Sanktionen zur

Folge, die von schweigender Mißbilligung durch den so Angesprochenen bis zum Abbruch der Interaktion gehen können. Gelernt werden diese Sanktionen in der Muttersprache in der Regel durch Erfahrung in aktuellen Interaktionssituationen. Die Erfahrung des falschen Gebrauchs und der damit verbundenen Sanktionen setzen einen Lernprozeß in Gang, bei dem allmählich die Regeln für den richtigen, d.h. üblichen Gebrauch internalisiert werden bzw. die nicht-korrekten Regeln des kindlichen Gebrauchs durch die Regeln der Erwachsenensprache ersetzt werden. Das Kind, das eine Fremdsprache erwirbt, hinterfragt kaum diesen Regelapparat. Es versucht, seine Interaktionserfahrung aus der Muttersprache in der Fremdsprache wiederzufinden. Dabei kann es gerade im Bereich der Anwendung der Personalpronomina zu erheblichen pragmatischen Interferenzen kommen, die unabhängig von der Beherrschung der formalen Regeln auftreten können. Zwar ist — wie bei jeder sprachlichen Äußerung — auch hier die richtige Anwendung der formalen Regeln eine Voraussetzung für die Produktion einer akzeptablen Äußerung. Die Äußerung gelingt jedoch erst, wenn auch die pragmatischen Regeln angewandt werden können. Da das Erlernen der pragmatischen Regeln normalerweise durch Interaktion geschieht, der Fremdsprachenunterricht echte Interaktion jedoch kaum ermöglichen kann, müssen hier Äquivalente für die Interaktionssituation geschaffen werden.

Wir haben bis jetzt einzelne Elemente eines Regelapparates herausgegriffen, der vom Sprecher beherrscht werden muß, um Interaktion zu ermöglichen. Darüber hinaus müssen eine Reihe von allgemeinen Bedingungen erfüllt sein, wenn sowohl von der Hörer- als auch von der Sprecherseite erfolgreich interagiert werden soll, d.h. wenn die Doppelstruktur der Rede von allen Interaktionspartnern gleichmäßig berücksichtigt bzw. interpretiert werden soll. Die von Habermas herausgearbeiteten vier Geltungsansprüche an jede Äußerung — *Wahrheit* hinsichtlich eines Ausschnitts aus einer möglichen Welt; *Richtigkeit* hinsichtlich der Art und Weise, in der man kommuniziert; *Wahrhaftigkeit* des Sprechers gegenüber dem Gesprochenen und *Verständlichkeit* gegenüber dem Hörer — sind unterschiedliche Sichtweisen sprachlichen Handelns. Das muß jeder Sprachunterricht berücksichtigen. Um dem Geltungsanspruch der Wahrheit genügen zu können, muß der Sprecher den Ausschnitt aus der möglichen Welt, über den er sprechen will, selbst hinlänglich erkannt haben. Es geht hier also um Erkenntnisprozesse, die vor jeder Äußerung liegen, die also auch vor dem Fremdsprachenerwerb stattgefunden haben müssen. Der zweite Geltungsanspruch — Richtigkeit hinsichtlich des In-

teraktionsmodus — impliziert die Fähigkeit des Sprechers, den oder die Interaktionspartner so einzuschätzen, daß die erwarteten Interaktionsformen eingehalten werden, d.h. Grußformen, Anredemodi und andere Rituale werden in der gewohnten Weise benutzt, aber auch Sprechakte wie Behaupten, Argumentieren u.v.a. werden entsprechend den Erwartungen eingesetzt. Auch hier rekurriert der Sprecher auf Lernprozesse, die vor Beginn der aktuellen Interaktion liegen. Diese Lernprozesse beziehen sich jedoch nicht auf eine mögliche Welt von Erfahrungen und Gegenständen, sondern sind im Bereich der interpersonellen Beziehungen anzusiedeln. Auch hier müssen also Erfahrungen, die vor dem Fremdsprachenunterricht gemacht wurden, von den Schülern aktiviert werden. Der dritte Geltungsanspruch — Wahrhaftigkeit des Sprechers gegenüber dem Gesprochenen — ist eine Konsequenz der ersten beiden Geltungsansprüche. Richtigkeit und Wahrheit können nur dann überzeugend eingesetzt werden, wenn der Sprecher sich für die Wahrhaftigkeit des Gesprochenen verbürgt. Auch diesem Geltungsanspruch liegt ein Lernprozeß zugrunde, der einmal den Bereich der interpersonellen Beziehungen berührt (wahrhaftig und damit glaubwürdig ist ein Sprecher nur, wenn er bestimmte Regeln einhält), der aber auch den sprachlichen Bereich tangiert. Nur wenn dem Sprecher die entsprechenden sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen, kann er seine kommunikative Absicht adäquat zum Ausdruck bringen. Sprachliche Voraussetzungen werden auch beim vierten Geltungsanspruch gemacht: Verständlichkeit gegenüber dem Hörer. Verständlichkeit kann nur gewährleistet werden, wenn Sprache von beiden Interaktionspartnern in hinreichender Weise beherrscht wird. Verständlichkeit gegenüber dem Hörer heißt aber auch, auf ein vergleichbares System sozialer Normen zu rekurrieren.

Die Lernprozesse, die in jeder Interaktion vorausgesetzt werden, rekurrieren also im wesentlichen auf drei Bereiche: auf die sozialen Normen, die die interpersonellen Beziehungen zwischen den Interaktionspartnern regeln, auf die Erfahrungen und Gegenstände einer möglichen Welt und auf das Sprachsystem und seine Anwendung durch die Interagierenden. Selbstverständlich ist es das wichtigste Anliegen des Sprachunterrichts, die formale Kompetenz der Schüler zu erweitern und zu modifizieren. Traditionellerweise wurde muttersprachlicher und Fremdsprachenunterricht auch so verstanden. Daß auf einen Ausschnitt aus einer möglichen Welt rekurriert werden muß, ging als eine selbstverständliche Voraussetzung in jeden Sprachunterricht ein. Die sozialen Normen als wesentlicher

Bestandteil jeder Interaktion finden erst in letzter Zeit die notwendige Beachtung auch im Sprachunterricht.

Um den Stellenwert der sozialen Normen in der Interaktion zu beschreiben, muß der Bereich der rein sprachlichen Analyse der Interaktion verlassen werden. Es muß der Frage nachgegangen werden, welche sozialen Erfahrungen des Individuums seine Interaktionsfähigkeit beeinflussen bzw. konstituieren. Interaktion wird vom Säugling zum ersten Mal erfahren, wenn die Mutter auf die noch vorsprachlichen Laute des Kindes reagiert. Diese ersten, noch bruchstückhaften und unvollständigen Interaktionserfahrungen des Kindes werden schnell erweitert. Während der primären Sozialisation lernt das Kind — in der Terminologie von George Herbert Mead — die Vorstellungen des generalisierten Anderen. Das heißt, daß das Kind mit einer Welt konfrontiert wird, die eine interpretierte Welt ist. Die Interpretation muß nicht vom Subjekt immer wieder neu geleistet werden, sondern wird als Erfahrung tradiert. Das geschieht in der Regel so, daß die Mutter als Stellvertreter des generalisierten Anderen gesellschaftliche Vorstellungen und Erfahrungen, also eine mögliche Interpretation von Welt, dem Kind vermittelt. Nur wenige dieser Erfahrungen können vom Kind direkt nachvollzogen werden. Die meisten werden durch Sprache tradiert. Sprache hat die Fähigkeit, objektive und subjektive Interpretationen von Welt zu tradieren, d.h. in jeder Gesellschaft gibt es eine für alle Mitglieder dieser Gesellschaft verbindliche Normalinterpretation von Welt. Das sind Kernvorstellungen z.B. über das Zusammenleben der Mitglieder dieser Gesellschaft, die für das Weiterbestehen dieser Gesellschaft lebensnotwendig sind. Ihre Modifikation bedeutet eine Veränderung des Charakters dieser Gesellschaft. Diese Kernvorstellungen vermittelt die Mutter als generalisierter Anderer im primären Sozialisationsprozeß. Sie übermittelt dem Kind also ihre scheinbar subjektiven Interpretationen von der Welt, die tatsächlich gesellschaftlich geteilte Interpretationen dieser Welt sind. Das Kind internalisiert diese Interpretationsschemata im Regelfall durch verbale Interaktion. Es lernt dabei jene — normalerweise sprachlich gefaßten — Typisierungen kennen, die in der Interaktion als bekannt vorausgesetzt werden. Das Kennenlernen der gängigen Typisierungsschemata seiner Gesellschaft und der Erwerb der Fähigkeit, diese Typisierungsschemata in der richtigen Situation abzurufen, ist ein wesentlicher Bestandteil der gesamten Sozialisation. Erst wenn es gelingt, die typischen Erwartungen der Interaktionspartner gegenseitig zu berücksichtigen, kann man von Interaktionsfähigkeit sprechen. Da die typischen Erwartungen in einer In-

teraktionssituation in der Regel verbal ausgedrückt werden, ist ihre Berücksichtigung ein Bestandteil der Sprachhandlungskompetenz.

Damit sind wir in der Lage, nunmehr alle Komponenten der Sprachhandlungskompetenz in unsere Definition aufzunehmen. Unter Sprachhandlungskompetenz verstehen wir die komplexe Fähigkeit des Individuums, seine Sprache rezeptiv und produktiv so einzusetzen, daß die intersubjektive Beziehung und der jeweilige Sachbezug in jeder beliebigen Interaktionssituation sowohl in der Rolle als Sprecher bzw. Schreiber signalisiert als auch in der Rolle als Rezipient entnommen werden können, und zwar aufgrund der Fähigkeit, Situationen zu typisieren und den Erwartungen des Interaktionspartners entsprechend zu reagieren.

Wenn man als Lernziel formuliert, daß die Schüler mit Sprachhandlungskompetenz ausgestattet werden sollen, gleichgültig, ob man sich auf den muttersprachlichen oder auf Fremdsprachenunterricht bezieht, bedeutet dies also weit mehr als die Vermittlung eines formalen, grammatischen Systems. Es bedeutet immer auch die Mit-Vermittlung normativen gesellschaftlichen Wissens. Beim Erwerb der Muttersprache geschieht das in der Regel implizit, d.h. es wird mit dem formalen ein pragmatischer Regelapparat vom Kind gelernt, der dafür sorgt, daß in einer Interaktionssituation aus einer Reihe möglicher Äußerungen die richtige ausgefiltert wird. Gelernt werden diese Regeln durch Erfahrungen in vorangegangenen Interaktionssituationen. Man kann überspitzt formulieren, daß jede Interaktionssituation sich als Erfahrung im Regelapparat der Interagierenden niederschlägt, entweder als Modifikation des bestehenden Regelsystems oder als Bestätigung dieses Systems. Diese Interaktionserfahrung geht auch in das sprachliche Handeln in einer Fremdsprache ein. Während sich der Sprecher einer Fremdsprache voll der Tatsache bewußt ist, daß er ein ihm fremdes formales sprachliches System benutzt, mangelt es besonders dem eine Fremdsprache lernenden Kind an der Einsicht, daß es sich auch mit einem ihm fremden pragmatischen Regelsystem vertraut machen muß. Der Grund dafür ist darin zu sehen, daß die pragmatischen Regeln der Muttersprache nicht in ihrer Begrenztheit erkannt werden. Da der muttersprachliche Unterricht u.a. den Schüler zum Reflektieren über seine Sprache befähigen will, ergeben sich hier gemeinsame Ansatzpunkte für den muttersprachlichen und den Fremdsprachenunterricht. Der Schüler muß zunächst erfahren, daß Sprache nichts Selbstverständliches ist, sondern aus den spezifischen Bedürfnissen menschlichen Zusammenlebens entstanden ist und damit auch über Mittel verfügt, um menschliche Beziehungen zu definieren. Die Einsicht in diesen

universalen Tatbestand macht ihn für die Frage offen, wie diese Mittel in seiner Muttersprache aussehen und wie sie funktionieren. Daran anschließend kann die Frage erörtert werden, ob es in der zu erlernenden Fremdsprache dieselben Regeln gibt, oder ob es Unterschiede im Gebrauch gibt. Der Schüler soll also einen Vergleich der pragmatischen Regeln der Muttersprache mit denen der Fremdsprache kennenlernen. Dabei sollten nicht nur die beziehungsstiftenden Mittel beider Sprachen, sondern auch sprachlich nachweisbare Interpretationen von Welt berücksichtigt werden. Genauso wichtig wie das Herausarbeiten der Unterschiede im pragmatischen Regelbereich dürften bei didaktischen Vergleichen von Elementen der beiden Sprachen das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten sein, so daß die Fremdsprache hier dem Schüler etwas Bekanntes anbieten kann.

Die Beschäftigung mit der Muttersprache und einer zu erlernenden Fremdsprache in einem Lernbereich wirkt sich auf die Beherrschung der beiden Sprachen positiv aus. Ein kritisches Verstehen der Muttersprache kann wenigstens an einigen Punkten erreicht werden. Damit ist gemeint, daß der Schüler über den Gebrauch einiger sprachlicher Elemente so weit reflektieren kann, daß er die durch die Sprache mitgelieferten Beziehungsdefinitionen und/oder Interpretationen kennt. Das kann zu einer sprachkritischen Haltung gegenüber einzelnen Elementen der Muttersprache führen, und das kann auch heißen, daß der Gebrauch vorsichtiger, reflektierter wird. Kritisches Verstehen kann für die Fremdsprache kaum erreicht werden. Hier soll eine pragmatische Sprachbetrachtung der Fremdsprache dort das Fremde nehmen, wo sich die pragmatischen Regeln der beiden Sprachen decken, indem die Übereinstimmungen aufgezeigt werden. Gibt es keine Übereinstimmung, so soll die pragmatische Sprachbetrachtung der Fremdsprache das unverstandene Fremde dadurch nehmen, daß die andere Regelhaftigkeit rational durchschaut wird. Das Ziel ist hier, das zunächst unverstandene Fremde in verstandenes Fremdes zu überführen.

Pragmatische Sprachbetrachtung als Bindeglied zwischen muttersprachlichem und Fremdsprachenunterricht verfolgt prinzipiell zwei Groblernziele. Einmal sollen universale pragmatische Elemente der Sprache Gegenstand des Unterrichts sein; zum anderen sollen die einzelsprachlichen Ausprägungen dieser universalen Elemente anhand der Muttersprache und der zu erlernenden Fremdsprache aufgezeigt werden. Bei der inhaltlichen Ausfüllung des ersten Groblernzieles werden die Bedingungen beim Zustandekommen von Interaktion aufgezeigt, wie die Fähigkeit der Sprache, intersubjektive Beziehungen aufzubauen und gleichzeitig einen

Sachbezug herzustellen, oder die vier von Habermas herausgearbeiteten Geltungsansprüche. Die formale und inhaltliche Ausfüllung dieser universalen pragmatischen Elemente jeder Sprache, z.B. als Existenz einer bestimmten Verbform, um Beziehungen herzustellen, oder als Vorhandensein einer bestimmten sozialen Norm, die in der Sprache nachweisbar ist, ist der Gegenstandsbereich des zweiten Groblernzieles. Beide Groblernziele sind nicht hierarchisch, sondern gleichberechtigt. Bezugswissenschaften sind eine universale Pragmatik und eine kontrastive Pragmatik. Bei der kontrastiven Pragmatik muß allerdings darauf hingewiesen werden, daß vergleichende Untersuchungen noch kaum vorhanden sind.

DISCUSSION

Moderator : Alfred TUMAT

In foreign-language learning not only formal rules but also pramatic rules must be acquired. Pragmatic interferences may arise when the pragmatic rules of the mother tongue and of the foreign language are not the same. To overcome this problem, it was proposed that a discipline known as "pragmatic consideration of language" be created. The possibilities of transposing it into teaching were considered a priority problem. The question of the training and future training of foreign-language teachers (period of residence abroad, teaching by native speakers etc.) was discussed. Pragmatic consideration of language can be carried out for example within the framework of project teaching (mother tongue and foreign language within a teaching unit). The inevitable consequences of this procedure for teaching were pointed out : 1. The development of a conscious tolerance with regard to speakers who speak the mother tongue of the student as a foreign language ; 2. the development of a new concept of error which also takes into account the pragmatic erroneous reaction ; 3. the development of new elements in the motivation strategy (breaking down of prejudice, consideration of language peculiarities).

It was noted that pragmatic phenomena cannot be easily systematized, because they are to be found at different levels (including mimicry, gesture, intonation). However, this should not be a reason for neglecting the pragmatic component of language competence. Occasions for speaking must be created that do not offend the individual identity of the student yet take the particularities of the target language into account.

ED193934

PART III

PROBLEMS OF BI- AND MULTILINGUALISM

FL011898

AMADOU-MAHTAR M'BOW

PROBLÈMES LINGUISTIQUES DANS LES SOCIÉTÉS PLURILINGUES

En m'invitant à parler des problèmes de langage dans les sociétés plurilingues, vous avez marqué l'intérêt que vous portez à une série de questions trop souvent négligées qui, dans de très nombreux pays du monde, revêtent une importance non seulement éducative et culturelle, mais encore politique, économique et sociale.

A vrai dire, ces questions sont si nombreuses et si vastes que, tout en m'abstenant d'aborder le domaine proprement linguistique qui est le vôtre, je devrai me borner à quelques-uns seulement des principaux aspects du dernier des trois grands thèmes que vous avez inscrits à votre ordre du jour.

Ma première observation, c'est que les sociétés plurilingues sont la règle beaucoup plus que l'exception. Depuis qu'il y a des hommes séparés, tantôt par des barrières géographiques, tantôt par des antagonismes ethniques ou politiques, et depuis, inversement, que des hommes entreprennent des migrations, pacifiques ou guerrières, volontaires ou forcées, d'un continent à l'autre, d'une terre de famine vers une terre prospère ou, plus récemment, des campagnes vers les villes, le mythe de Babel est entré dans la réalité vécue de l'immense majorité des pays du monde.

Si cette situation n'apparaît pas toujours avec une clarté suffisante, c'est que souvent elle a été masquée par la disparité des conditions de développement. Dans les régions du monde les plus industrialisées, nombre d'États apparaissent effectivement comme ayant réalisé leur unité linguistique. Mais il s'agit là le plus souvent de l'aboutissement d'un long processus historique où une langue a fini par en supplanter d'autres. Que l'on songe par exemple à un pays comme la France où, après le lent et progressif triomphe de la langue d'oïl, une tendance centralisatrice, qui fut successivement le fait de la monarchie absolue et du jacobinisme, a unifié un peuple autour d'une langue, refoulant peu à peu dialectes, patois et langues régionales.

La «volonté de vivre en commun», selon le mot de Renan, l'a finalement emporté sur le particularisme linguistique encore que celui-ci soit loin d'avoir dit son dernier mot. Il me suffira de rappeler la vigueur avec laquelle, de part et d'autre d'une frontière séparant deux Etats dont les langues sont parmi les plus répandues du monde, s'affirment le basque et le catalan, de rappeler aussi la persistance du gallois dans le Royaume-Uni ou la renaissance du gaélique en Irlande. Pour ce qui concerne la France, il suffit encore d'évoquer la renaissance du breton ou de la langue corse. Ce qui permet de voir dès à présent de quelles valeurs affectives, spirituelles et, bien sûr, culturelles sont chargées toutes les langues.

Ainsi, même dans les pays industrialisés où le développement des mass médias est un facteur supplémentaire d'unification linguistique et même dans ceux d'entre eux qui ont officiellement une langue unique, il est rare qu'il y ait une coïncidence parfaite entre les frontières de l'Etat et celles d'un groupe linguistique, et ce d'autant plus que, facilités par les moyens de transport modernes, les mouvements de population se poursuivent sous nos yeux. Quel voyageur aux Etats-Unis, pays qui, au vingtième siècle, a le plus puissamment contribué à la diffusion de la langue anglaise, n'a pas été frappé, en tournant au hasard les boutons d'un poste de radio, d'entendre tour à tour des émissions en espagnol, en polonais ou en italien?

Quant au cas des pays officiellement plurilingues, il mérite bien entendu une attention particulière. Et à leur égard une première constatation, apparemment contradictoire, semble s'imposer en la matière. D'une part, toutes les langues sont égales en dignité parce qu'elles sont l'expression la plus profonde de tous ces éléments de la personnalité d'un peuple ou d'un groupe qui constituent son identité culturelle. D'autre part, à l'intérieur de certains d'entre eux, les langues apparaissent souvent comme extrêmement inégales entre elles. Pour un pays comme celui qui nous offre ici son hospitalité, où coexistent de la manière la plus pacifique et la plus constructive trois langues des vieilles cultures ayant chacune accédé à l'ère technologique, combien de pays où s'affrontent des langues dont certaines, il faut le reconnaître, se trouvent dans une sorte d'état d'infériorité. Le plus souvent, en effet, les langues en présence remplissent des fonctions sociales inégales, plus particulièrement lorsque l'une d'elles a un statut écrit que les autres n'ont pas. En outre, ces dernières en sont généralement à un stade de développement qui ne leur permet pas d'appréhender et de diffuser le savoir scientifique et technique de notre époque. Souvent aussi, elles n'ont qu'une extension géographique très limitée.

Mais cette énumération des handicaps dont peut souffrir une langue est

loin d'être complète. C'est ainsi qu'il existe parfois des pressions sociales et économiques très fortes qui font qu'une langue «moderne» de grande diffusion se voit combattre, sinon en intention du moins en fait, par une autre langue de grande diffusion. C'est ainsi également que des langues, écrites depuis des siècles, parlées parfois par des dizaines de millions de personnes mais n'ayant pas pu encore véhiculer pleinement la pensée scientifique moderne et les apports de la civilisation technicienne, ont à souffrir de la dure concurrence de langues «importées». A cet égard on pourrait citer l'exemple de langues parlées depuis des siècles en Inde qui sont concurrencées par l'anglais.

Si fragmentaires soient-elles, ces remarques suffisent à montrer, je crois, l'extrême complexité des problèmes de langage qui, partout, dans les régions développées comme dans les régions en développement, se posent dans les sociétés plurilingues.

De tous ces problèmes, il en est un que j'ai déjà évoqué brièvement mais sur lequel je voudrais revenir, car il me paraît essentiel : c'est celui des risques d'un antagonisme entre l'affirmation de l'identité culturelle et les exigences du développement économique et social.

Le pluralisme linguistique n'est qu'un cas particulier du pluralisme culturel, fondé sur le principe démocratique du respect de la personnalité de chacun et du droit de chacun d'être soi-même sans subir d'ostracisme. C'est ainsi du reste que la Déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1948, proclame que «toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, jouir des arts et participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent». De même, la Déclaration des principes de la coopération culturelle internationale, adoptée par la Conférence générale de l'Unesco en 1966, affirme que «toute culture a une dignité et une valeur qui doivent être respectées et sauvegardées». On peut du reste tirer parti des énormes richesses que représente la diversité culturelle dans le cadre d'une nation si l'on considère qu'il s'agit, non seulement de sauvegarder un héritage précieux de savoir, de savoir-faire et de valeurs qui risque de s'éteindre bientôt si on ne lui donne vie en l'insérant dans le courant moderne de développement, mais aussi de faciliter des contacts qui peuvent être éminemment fructueux pour les uns et pour les autres. L'expansion rapide des moyens de communication de masse confère à cette tâche un caractère particulièrement urgent. Devenus l'un des supports essentiels de la diffusion culturelle, ces moyens transmettent en effet des messages qui ne sont pas culturellement neutres puisqu'ils reflètent la

pensée, les idées, les valeurs, en un mot la vision du monde, de ceux qui les diffusent. Quand ils véhiculent avec force vers un pays donné ou vers une région d'un pays des systèmes de valeurs étrangers au peuple de ce pays ou de cette région, ils risquent, qu'on le veuille ou non, de devenir des instruments d'aliénation culturelle.

Cela étant, — et c'est là le deuxième aspect du problème, — il ne me paraît pas souhaitable, sous prétexte de protéger une culture ou une langue, de préconiser la stagnation alors que tant de peuples, pour satisfaire leurs besoins les plus élémentaires en matière de nourriture, de logement et d'hygiène, sont tenus de recourir aux moyens que peuvent leur offrir la science et la technologie modernes. D'où une question de fond et une question de forme, qui est elle-même en partie une question de langue.

La question de fond, c'est que, tout comme les mass médias, les sciences appliquées et la technologie ne sont pas culturellement neutres parce qu'elles reflètent très largement les modes de vie de la société qui leur a donné naissance. Pour préserver la personnalité des peuples, il est donc nécessaire d'assurer au développement un caractère endogène afin que l'introduction de la science et de la technologie se fasse dans des conditions qui sauvegardent les traditions culturelles et les valeurs profondes de la société réceptrice dans ce que ces valeurs peuvent avoir de progressiste.

La question de forme est celle qui découle de l'inégalité de développement des langues en présence. Cette inégalité paraît appeler deux séries de mesures. La première consiste à «moderniser» la langue en état d'infériorité pour lui permettre d'accueillir les notions scientifiques et techniques qui lui étaient jusqu'alors étrangères. Les exemples abondent qui montrent que cette adaptation est possible, mais il est évident que ce processus est tributaire de bien des facteurs et que, en particulier, il est d'autant plus difficile à réaliser que le nombre des locuteurs est plus faible.

La deuxième série de mesures concerne l'éducation. L'expérience acquise depuis une vingtaine d'années dans les pays plurilingues qui étaient aux prises avec les difficultés les plus aiguës, à savoir ceux qui venaient de s'affranchir de la colonisation, a apporté à cet égard un double enseignement. L'un est qu'une éducation dispensée dès le début dans une langue totalement étrangère à l'enfant ne donne pas toujours de bons résultats, — pour ne pas dire même qu'elle donne très souvent de mauvais résultats. Non seulement, elle impose à l'élève des contraintes si dures qu'elle est à l'origine de déperditions scolaires considérables, mais encore elle est un facteur d'aliénation culturelle et de perturbation sociale. C'est pourquoi la règle devrait être d'utiliser toujours la langue maternelle dans

les premières années de la scolarisation malgré des obstacles qui sont parfois très grands et que beaucoup de pays n'ont pas réussi à surmonter. Je songe en particulier au cas des langues qui ne se sont pas encore arrachées à l'oralité. Il faut louer les efforts énormes déjà accomplis pour passer de l'expression orale à l'expression écrite comme dans certains États plurinationaux qui ont pu ainsi mener à bien de vastes campagnes d'alphabétisation. Car nombreux sont les pays dont les langues ne sont qu'orales. Les efforts qui restent à faire, notamment dans plusieurs pays d'Afrique, doivent être encouragés et l'Unesco s'honore d'y apporter son concours. Il faudra s'entendre aussi sur le système de transmission phonétique qu'il faudra adopter.

Quant au second enseignement de l'expérience acquise, c'est que, dans la plupart des pays plurilingues, il est nécessaire d'utiliser comme véhicule d'instruction, au niveau secondaire et plus encore au niveau universitaire, une langue autre que la langue maternelle et, de préférence, une langue de diffusion mondiale. Tel est le compromis inévitable, pour une longue période encore et dans de nombreux cas, entre la nécessité de préserver la spécificité culturelle et les exigences du progrès moderne. Des efforts sont faits dans de nombreux pays pour que des langues de large circulation soient adaptées — à l'aide de néologismes — à la pensée scientifique. Par exemple le japonais, le russe.

Cependant, il serait erroné de voir dans l'apprentissage d'une langue de diffusion mondiale une opération purement utilitaire. Autant il serait pernicieux, par une éducation inadaptée aux conditions locales, de vouloir donner à tous les enfants une formation qui ferait d'eux des êtres privés de toute culture propre, autant il est souhaitable et, je dirai même, indispensable de leur donner une ouverture sur le monde. De ce point de vue, les professeurs de langues vivantes que vous êtes ont un rôle immense à jouer pour faciliter la communication et la compréhension entre des hommes dont la méfiance réciproque est trop souvent le fait de l'ignorance.

Peut-être à cet égard le microcosme que constitue l'Unesco peut-il apporter certains enseignements. S'il est difficile en effet de faire le compte du nombre de langues maternelles représentées parmi les fonctionnaires du Secrétariat que j'ai l'honneur de diriger, il est en revanche facile d'indiquer le nombre des nationalités représentées, à savoir 119. Ce chiffre est d'ailleurs appelé à augmenter car, en vertu des instructions qui m'ont été données par la Conférence générale et aussi parce que j'ai la ferme conviction que le Secrétariat d'une organisation internationale doit avoir une

assise géographique et culturelle aussi large que possible, je m'attache à faire en sorte que la totalité des Etats membres, dont le nombre est actuellement de 144, soient représentés. Dès à présent, on peut donc voir, dans le Secrétariat de l'Unesco, une société plurilingue où l'on observe la qualité que je préconisais en matière d'éducation en ce sens que chaque fonctionnaire, outre sa langue maternelle, possède au moins le français ou l'anglais, qui sont les deux langues de travail du Secrétariat. Or, je puis vous dire que les résultats de cette coexistence plurilingue sont des plus satisfaisants. A vrai dire, le mot «coexistence» est en l'occurrence trop faible et c'est bien plutôt d'un esprit d'équipe qu'il faudrait parler.

Si je passe maintenant du Secrétariat de l'Unesco aux organes délibérants de l'Unesco et aux réunions très variées que nous organisons, je ferai une constatation analogue. Certes, je ne saurais nier qu'on assiste parfois à des débats difficiles quand certaines questions politiques délicates sont en jeu. Il serait du reste bien étonnant et finalement peu souhaitable qu'une organisation intergouvernementale puisse faire abstraction des problèmes très graves qui divisent et parfois déchirent le monde. Mais finalement, je suis heureux d'en porter ici témoignage, c'est l'harmonie qui prévaut en général. Nul ne renonce à son identité culturelle ni à ses options politiques. Bien au contraire, la marche de l'Organisation vers l'universalité a permis à plusieurs grandes cultures de s'affirmer linguistiquement dans le cadre de l'Unesco. Si, dans les premières années, les seules langues officiellement utilisées dans les réunions étaient l'anglais, l'espagnol et le français, le russe est venu s'y ajouter, puis l'arabe et, plus récemment, le chinois. Grâce à un système complexe, et du reste coûteux, de traduction pour les documents et les publications, d'interprétation simultanée pour les interventions orales, on peut voir un plurilinguisme en action. Mais je ne cache pas que parfois des difficultés surgissent dans la traduction simultanée pour rendre certaines expressions dans une autre langue. Parfois des documents sont malaisés à traduire si le traducteur n'est pas spécialiste.

Si j'ai tenu à évoquer devant un public de linguistes certains aspects linguistiques du fonctionnement journalier de l'Unesco, je voudrais aussi saisir l'occasion qui m'est offerte pour mentionner brièvement la position que l'Unesco, en sa qualité d'institution spécialisée des Nations Unies dans les domaines de l'éducation, de la science, de la culture et de la communication, a été amenée à prendre sur certaines questions liées à votre ordre du jour. Je rappellerai d'abord que, aux termes mêmes de l'article premier de son Acte constitutif, l'Unesco réprouve toute discrimination

fondée sur la langue. Au titre de son action normative contre toutes les formes de discrimination, l'Organisation a adopté plusieurs conventions et recommandations relatives, notamment à la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, au développement de l'éducation des adultes et à la participation et à la contribution des masses populaires à la vie culturelle. Ces textes, dont certains passages se réfèrent aux problèmes des sociétés plurilingues, soulignent la nécessité d'assurer la jouissance effective du droit à des activités éducatives variées et à la diversité des formes d'expression culturelle et linguistique des différents groupes sociaux coexistant sur un même territoire, qu'il s'agisse de minorités ethniques et linguistiques, de travailleurs migrants ou de réfugiés.

Par ailleurs, je voudrais mentionner le Plan décennal pour l'étude de la tradition orale et la promotion des langues africaines, que la Conférence générale de l'Unesco a adopté en 1972 à sa dix-septième session en tant qu'«instrument de promotion du développement à la fois de la culture et de l'éducation». Ce plan a été confirmé et précisé d'abord par la Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles en Afrique, qui s'est tenue à Accra en 1975, ensuite par la Conférence des Ministres de l'éducation des Etats membres d'Afrique, organisée à Lagos en 1976, qui ont marqué l'une et l'autre une étape décisive dans la conception de la politique linguistique dans les pays africains essentiellement plurilingues. C'est en effet à l'occasion de ces conférences que les pays africains ont adopté les grandes orientations : le plurilinguisme comme facteur de paix et de cohésion, — l'enseignement devant être donné dans la langue maternelle des enfants bien que, si l'on voulait toujours enseigner dans les langues maternelles, il serait certes difficile d'avoir des écoles.

Sans vouloir dresser un catalogue de toutes les activités de l'Unesco dans ce domaine, je voudrais, pour terminer, indiquer à titre d'exemple, que le programme de l'Organisation pour l'exercice en cours prévoit notamment l'organisation, à la fin du mois d'août de cette année, en Haute-Volta, d'un colloque chargé d'établir le bilan des activités et des connaissances concernant l'enseignement des langues dans un contexte plurilingue et la publication de deux études destinées aux pays en développement sur les problèmes de l'enseignement des langues dans des contextes de bilinguisme et de multilinguisme.

Dans l'exposé nécessairement très incomplet que je viens de faire, j'ai envisagé surtout le cas des populations parlant une langue minoritaire ou des langues qui n'ont pas su encore intégrer pleinement la terminologie scientifique et technologique moderne et qui ont besoin d'accéder à la con-

naissance d'une langue de plus grande diffusion. Mais il ne faut pas négliger le cas inverse. La communication ne doit pas se faire à sens unique et ceux qui ont la chance d'avoir pour langue maternelle l'une des langues les plus répandues dans le monde devraient se garder de certaines tentations de facilité qui les amènerait à se retrancher dans leur univers linguistique. La connaissance d'autrui que nous apporte la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères est un enrichissement. A vous tous, qui travaillez précisément à enrichir vos semblables et à leur permettre de mieux se connaître et de s'aider mutuellement, j'apporte donc le salut de l'Unesco.

Je souhaite de tout cœur que votre Congrès vous permette de franchir une nouvelle étape dans l'action que vous menez, action précieuse, action indispensable qui, en dernière analyse, s'accomplit au bénéfice de l'humanité tout entière.

EVA KOBERSKI

AIM : MULTILINGUALISM. THE DISMANTLING OF RESISTANCE AND PREJUDICE

Bilingualism defined

That there is a link between language, the instrument of communication, and its social context has been emphasized in the linguistic tradition by scholars like Firth (1968) in Britain, Saussure (1965) in France, Ščerba (1974) in Soviet Russia, Bárczi (1957) in Hungary, Guberina (1958) in Yugoslavia, and recently by the sociolinguist Hymes (1968) in the U.S.A. If we agree with these scholars that the very *raison d'être* of language is to serve the purpose of communication between members of a speech community, then linguistic manifestations should be explained with regard to social factors. It is sociolinguistics, this new interdisciplinary research field, that allows for language to appear both as a functioning system and a social structure. It makes use of findings, concepts and methods of linguistic theory on the one hand, and sociology on the other. Taking that language is both a linguistic and a social phenomenon, let us now consider how multilingualism, also referred to as bilingualism, has been defined in linguistics.

There are many definitions of bilingualism or of the bilingual. For instance, Bloomfield (1965, 46) regarded bilingualism as "the native control of two languages" ; Martinet (1966, 147) has said that "dans l'usage ordinaire est bilingue celui qui est censé manier avec égale aisance deux langues nationales". According to Akhmanova (1966, 152), bilingualism is the equal command of two languages ; for Simeon (1969), the bilingual speaks two languages with equal ease ; Lászlóné (1965) has mentioned that the bilingual or multilingual individual uses in speech two or more languages in turn. As we quickly realize, these definitions mostly concern the linguistic side of the phenomenon alone neglecting its social side. We think, however, that if language is the most important way in which individuals interact in society, the definition of bilingualism has to be ex-

tended to mean the use of two languages by the same individual in two different speech communities ; consequently the study of the linguistic manifestations of the bilinguals should be linked to social situations where they function. This naturally encroaches the discussion of "situation".

Situation and language use

A situation presupposes the presence of at least two individuals who wish to communicate. Between these individuals there is a role-relationship which is recognized and accepted in certain social circumstances. Language use will depend on the role the individuals play in the given situation. In fact, life in society makes the individual adopt the behaviour patterns established by his speech community. This enables him to view and react towards experience in the same way as other members of the speech community, and learn what the others expect him to say in a given situation. As noted by Benveniste (1966, 26), "l'éveil de la conscience chez l'enfant coincide toujours avec l'apprentissage du langage qui l'introduit peu à peu comme individu dans la société". Social contacts make us accumulate roles which gradually enable us to become integrated into the speech community. It is decisive to know how to behave in the various roles the daily routine demands from us. As put by Firth (1966, 67), "the grown man has to play many parts, functioning in many characters, and unless he knows his lines as well as his role, he is of no use in the play. If you do not know your part and your lines, there are no cues for the other fellow, therefore no place or excuse for his lines either."

The general view seems to be that role-relationships are limited and that each role is associated with a specific language use. With respect to situation the individual is, for instance, parent, child, husband, teacher, lover, and perhaps researcher in the same person, and speaks differently to his children, parents, wife, pupils, colleagues, lover, or superviser. He is a monolingual if he has learnt what roles to play and what to say in situations in one speech community, while he is a bilingual if he has learnt the roles and the corresponding language usage norms in situations in two speech communities. As Mounin (1963, 263) has remarked, "la commune mesure de toute langue en toute langue, et la seule certaine — le seul invariant — c'est la situation" to which we refer to while speaking. Obviously it is in situations that we must look for a basis for research on language use within one language and also cross-culturally. Next we are going to inquire into the definition of "situation".

Bloomfield (1965, 13) has said that "the situations which prompt people to utter speech include every object and happening in their universe". Lyons (1969, 413) has restricted this definition of situation, in that he has referred to "spatiotemporal situation which includes the speaker and the hearer, the actions they are performing at the time and various external objects and events". Bally (1965, 44) has defined situation "l'ambiance matérielle où se déroulent nos discours" and "toutes les circonstances connues des interlocuteurs et qui peuvent être motifs de leurs conversations". In the Yugoslav literature, Katičić (1971, 27) has said that communication is carried out by speech. Such communication is actually a speech situation. His examples for speech situations are a lecture, a conversation, calling someone, writing a letter, sending a telegram. In Hungarian, Radványi (1973, 110-111) has considered "situation" the objective motivation of communication. We defined "situation" as the whole range of extra-linguistic factors necessary for linguistic communication : the speaker and the hearer, the utterance, the conventions and beliefs shared by the speaker and hearer as members of a social community, the relevant knowledge concerning the utterance and the locale and time where the communication is taking place.

It has often been pointed out that it is probably impossible to give a full account of "situation" as defined above, as features like beliefs shared by the speaker and hearer and the relative knowledge concerning the utterance are concealed in the participants, and that, in addition, situations differ from each other in many ways. But following authors like Bloomfield (1965), Firth (1968), Lyons (1972), Quine (1964), Bally (1965) we believe that situations can be alike in relevant respects and that this similarity is in fact what is crucial if we want to deal with language use and bilingualism. We admit that the relevant respects can be found empirically only by observing the speaker and identifying correlations between the utterance and other things round him.

Our next task consists in describing the kind of situation the relevant respects of which were relatively easy to identify, and which, as they were recognized as the "same" situations in European languages, were used for inducing monolinguals to produce utterances in a language laboratory.

"Conventional" situations and linguistic reaction

From what has been said, for instance, by Firth (1969), Lyons (1966), Hymes (1968), Zvegintsev (1968), Ivir (1973), and Radványi (1973), it

would seem that a considerable proportion of our everyday life consists of situations referred to as typical "repetative events", where the participants adopt certain roles. In such situations the participants are expected to apply, for the most part, predictable utterances sanctioned by the society of which they are members. Such "conventional" situations, as we suggest to call them, constitute an essential part of our daily ritual in society and that is why we decided to study them cross-culturally. Following Hymes (1968) that the analysis of correlations between language use and sitaution must be carried out "in the field", we observed the English, the Hungarians, the Serbo-Croats, the Russians, and the French-speaking Belgians in communication and noted 30 "conventional" situations. Out of these situations described by us to 10 linguistically naive native speakers of English 16 were said to be "conventional" which were then further described to 10 native speakers of Hungarian, Serbo-Croat, Russian, and French respectively, and were also labelled "conventional". For the recording of utterances in the 16 "conventional" situations we adopted the "social" experiment as suggested by Ervin-Tripp (1968) in that we kept the "situations" constant in terms of participants, topic, locale, and function asking native speakers in the respective languages to react verbally in a language laboratory. Here are two examples of the "conventional" situations in the five languages followed by the utterances spontaneously produced by the native speakers taking part in the experiment.

Situation 1

You have reached the door at the same time as somebody else. You let him/her go through the door first.

Vous êtes arrivé à la porte en même temps qu'une autre personne. Vous la laissez passer la première.

Valakivel egyidöben ér oda as ajtóhoz. Elöreengedi as illetöt.

Istodobno ste stigli do vrata kada i jedna druga osoba. Vi dajete prednost toj osobi.

В дверях вы сталкиваетесъ с кем-нибудь. Вы пропускаете его/её вперёд.

e 1.2 After you.
3 After you.
4 You first, please.
5 After you.
7 You go first.
8 You go first
9 After you.
f 1.1 Après vous.
2 Je vous en prie.
5 Après vous.
6 Je vous en prie.
7 Après vous, je vous en prie.
9 Après vous, je vous en prie.
11 Après vous.

h 1.1 Parancsoljon.
2 Fáradjon be.
3 Tessék parancsoljon.
4 Parancsoljon elörefáradni.
6 Fáradjon elöre.
c 1.1 Izvolite ući.
2 Izvolite.
4 Izvolite.
5 Izvolite.
p 1.1 Пожалуйста, проходите.
2 Пожалуйта, проходите.
4 Проходите, пожалуйста.

Situation 4

You are in a shop and you tell the shop-assistant that you want to buy a pair of gloves.

Vous êtes dans un magasin et vous dites à la vendeuse (ou au vendeur) que vous voulez acheter une paire de gants.

Bemegy egy üzletbe és azt mondja az eladónak, hogy egy pár kesztyüt szeretne venni.

Udete u radnju i od prodavača (-ice) tražite par rukavica.

Бы входите в магазины и говорите пгодавпу/пгодавщице что вам ыужны перчатки.

e 4.1 I am looking for a pair of gloves.
3 Have you any gloves, please?
6 I wonder if you could help me. I am looking for a pair of gloves.
10 Have you any gloves, please?
f 4.1 Bonjour, mademoiselle, je désirerais acheter une paire de gants.
2 Bonjour, mademoiselle, avez-vous des gants, s'il vous plaît?
3 Bonjour, mademoiselle, pouvez-vous me montrer quelques paires de gants?
4 Je voudrais avoir une paire de gants. Ma taille est N° 2.
5 Pourriez-vous me montrer quelques paires de gants, s'il vous plaît?
6 Mademoiselle, je désirerais une paire de gants N° 7.
7 Mademoiselle, j'ai vu une paire de gants à la vitrine qui me plaisait beaucoup. Pourriez-vous me la montrer?
9 Bonjour, mademoiselle, je voudrais acheter une paire de gants.
11 Bonjour, mademoiselle, avez-vous des gants, s'il vous plaît?
12 Bonjour, mademoiselle, je désirerais acheter une paire de gants.
h 4.1 Szeretnék egy par kesztyüt vásárolni. Milyet tudna mutatni?
2 Jónapot kivánok, egy kesztyüt szeretnék vásárolni.
5 Jónapot kivánok, kérnék szépen egy pár barna kesztyüt.

c 4.1 Molim vas, ja bih htjela jedne rukavice. Jel' biste mi ih htjeli pokazati?
2 Htjela bih kupiti jedan par rukavica koje mi odgovaraju. Dal' bi ih mogla pogledati?
3 Željela bih kupiti rukavice. Molim vas, dal' mi ih možete pokazati?
4 Molim was, želio bih jedan par rukavica.
p 4.1 А вы не могли бы мне показать вот те черные перчатки? Не скажете какой это размер?
2 Товарищ продавец, покажите, пожалуйста, вон те перчатки.
4 Простите, перчатки, можно посмотреть?

The next step in the experiment was to find out if bilinguals agreed with monolinguals in the respective languages about the use of the utterances recorded in the "conventional" situations. The assumption was that bilingualism meaning the use of two languages by the same individual in two speech communities, speakers who declared themselves bilingual and in addition shared social experience with the monolinguals in the respective languages, must agree with the monolinguals about the use of the utterances recorded by the native speakers in the "conventional" situations. It was also assumed that utterances about the use of which monolinguals and bilinguals agreed must bear some common linguistic characteristics if studied in the traditional levels of phonology, grammar, and semantics. But before describing the results of the experiment we shall refer to the identity of the subjects taking part in our experiment.

The identity of the subjects involved in the experiment

The total number of monolinguals participating in our research was 837, and that, 212 in Hungarian, 193 in English, 189 in French, 165 in Serbo-Croat, and 78 in Russian. The subjects used in the English tests were from the University of Reading, Portsmouth Polytechnic and from the Department of Linguistic and Regional Studies of the University of Surrey. The great majority of the French informants were students of l'Ecole d'Interprètes Internationaux of the University of Mons (Belgium). The Hungarian informants came partly from Kossuth University of Debrecen, partly from the Faculty of Heavy Engineering of the University of Miskolc. All Serbo-Croat subjects belonged to the Faculty of Philosophy of the University of Zagreb. The Russian monolinguals came from the Faculty of Philology of Moscow State University. All the monolinguals taking part in our experiment were of a similar age-group (around the age of 20), occupation (undergraduates), both male and female, single or married, and declared having standard pronunciation. As

for the bilinguals, their total number was 14. They were English-French (5 subjects), Hungarian-French (3 subjects), French-Russian (3 subjects), and Serbo-Croat-Hungarian (3 subjects) speakers. Their age varied between 19 to 38. Both sexes were represented in each of the language combinations. They were undergraduates or graduates of a university ; all claimed to be bilingual. Most of them, however, felt that they had better proficiency in one of their languages. They claimed to speak one of their languages more often than the other, except three of them. Most of them said they read and wrote in both languages with equal facility. The majority had been taught one of their languages as a foreign language at school or university. Most of them had spent a period of time in the countries of origin of their respective languages. Two bilinguals apart, they started learning their other language before they were 12.

The results of the experiment

The experiment revealed that there was a general agreement about the use of the utterances recorded by the native speakers in the "conventional" situations between the monolinguals, representatives of one language, and the bilinguals, representatives of two languages at the same time :

The English-French bilinguals agreed on the use of 30 (out of 36) English and 26 (out of 32) French utterances with the respective monolinguals ; the French-Hungarian bilinguals agreed on the use of 25 (out of 32) French and 20 (out of 34) Hungarian utterances with the respective monolinguals ;
the Hungarian-Serbo-Croat bilinguals agreed on the use of 13 (ouf of 34) Hungarian and 27 (out of 34) Serbo-Croat utterances with the respective monolinguals.
The answers of the French-Russian bilinguals cannot be compared to those of the monolinguals as the latter remained incomplete.

As for the linguistic study of the utterances in English, Hungarian, Serbo-Croat, French, and Russian, they had characteristics in common in the levels of phonology, grammar, and semantics. These were the following : a) "conventional" intonation pattern ; b) sentences which had either "conventional" function and were by form "formulae", or had instructive function and were by form mostly questions or statements ; or if they were nevertheless commands, they usually contained a politeness

marker ; and finally, c) utterances or parts of utterances "applied" to the situation by the *semantic feature* of *usage and custom in social matters.*

From the experiment it appeared that 1) the bilinguals agreed with the monolinguals about the use of the utterances recorded by native speakers in "conventional" situations ; 2) "conventional" situations were a sociolinguistic fact across European languages ; and 3) the utterances in "conventional" situations had common linguistic characteristics. It seems to us then that to become a bilingual the individual needs to know the roles and the corresponding language use showing common phonological, grammatical and semantic characteristics in the "conventional" situations. This enables him to participate successfully in the social ritual of the new speech community thus "dismantling resistance and prejudice" usually existing against foreigners. Consequently, to teach languages with bilingualism as a goal we need to include "conventional" situations in the teaching material of foreign-language classes. Now to link theory to practice let us see a few examples of how bilingualism is thought to be achieved in the classroom.

Attempts at developing bilingualism in the classroom

Here I wish to give a brief account of the methodology of teaching foreign languages in two schools in the Soviet Union, and one in Belgium and Yugoslavia respectively as I have seen and understood it myself.

At the specialized schools for English and French in Moscow I visited children who started learning the foreign language at an early age (± 7) nine hours per week by the so-called direct method. To explain the new lesson the teacher used pictures, gestures, drawings and the language material already known by the pupils. Russian was seldom used. The children sometimes listened to a tape or a recording prepared by native speakers. The lesson was exploited by exercises in the form of narration, questions-answers both orally and in written form. The pupils had books with pictures. After 4 to 5 years of such teaching and until the pupils were 14 or 15, the classes concerning English or French history, geography, grammar and literature were given in English or French while the rest of the classes were in Russian.

At the Ecole d'Interprètes Internationaux of the University of Mons the forming of interpreters or translators takes four years. The students study two foreign languages simultaneously (nine hours per week each) one of which can be English. When we start the First Year English Course the

students have a certain knowledge of the language, mostly the result of the so-called grammar-translation method. Their knowledge, however, does not conform to the definition of the speaking ability of a foreign language as put forward by Lado (1965) according to which the individual should be able to use in essentially normal communication situations the signalling system of pronunciation, grammatical and semantic structures of the language at a normal rate of delivery for native speakers of the language. In the English classes therefore the student must acquire new speech habits and his abilities to listen to the foreign language and to reproduce it must be developed. We are aware of the fact that he must assimilate the English language in its own structure so that instead of considering the foreign language as a sum total of words, he realizes that it is an entity where the phonological system as well as the grammatical and semantic structures are interdependent. Our method of work concentrates on the spoken form of the English language first aiming at developing easy oral expression and global understanding instead of analysis, and spontaneous verbal and social expression in everyday situations. We start with audio-visual lessons and as soon as the phonological system and a spontaneous way of expression in simple language have been achieved, we introduce language laboratory exercises into the classroom work. In fact the laboratory exercise is prepared in the language lab by the student on his own in such a way that when he comes to class he is able to fully participate in the various forms of exploitation of the exercise as narration, question-answer, and, to assimilate the linguistic behaviour parallel to social behaviour, the exercise is also acted out. The lab exercise is orally linked to audio-visual lessons and previous lab exercises and applied to the student's everyday life so that the phonological, grammatical and semantic structures are continually practiced in new speech contexts. Among the lab exercises there are also news from the BBC so that the future interpreter or translator accumulates information about current affairs necessary for his future job. As for the written language, it is dealt with in the form of essays (concerning everyday life, current affairs and the geography and history of Great Britain) , dictations, and reading list (consisting of books by contemporary British authors such as P. Gallico, M. Dickens, G. Mikes).

From what I have seen it is the school in Svetozar Miletić in Yugoslavia which has the most natural surroundings for developing bilingualism. I watched several classes given to Serbo-Croat children and Serbo-Croat classes given to Hungarian children. The children start learning the

foreign language in the first year of primary education by the direct method, their books containing only pictures. In the following years they learn how to read and write. The lessons are exploited in various forms of narrative, questions-answers applied to the pupils' everyday life. At school festivities they stage plays, sing, and recite poetry in the foreign language. As the schools of both nationalities are in the same building, the children can and do mix freely.

Conclusion

The aim of this work has been to underline the necessity of considering language as both a linguistic and social fact and to approach bilingualism on sociolinguistic principles. It has been put forward that if language is observed in the context of social interaction it appears that our daily life consists of repeated situations in which the speakers mostly behave according to a social pattern, which in turn is matched by characteristic language use. Our experiment revealed that such "conventional" situations are recognized in Europe and that there is agreement about the use of the utterances recorded by native speakers in such situations among monolinguals and bilinguals in the respective languages. The utterances recorded display common features : a) "conventional" intonation pattern ; b) sentences the function of which is mostly maintenance of an atmosphere of well-being with the addressee ; and c) linguistic units "applied" to the situation as a whole by the semantic feature of "usage and custom in social matters".

Our research shows that "conventional" situations are a sociolinguistic fact cross-culturally and that they are recognized by bilinguals. As conforming to the daily social ritual of a speech community seems to be the rule for its members, "conventional" situations should be part of the curriculum of foreign-language classes so that the student learns how to participate appropriately in the new speech community to be gradually integrated as a member. We think that in the classroom as teachers of foreign languages we should aim at the "dismantling of resistance and prejudice" and that this is possible if, to start with, our students are taught how to behave both linguistically and socially in "conventional" situations in the new speech community.

The results of our research make us believe that the utterances in "conventional" situations should be one possible answer to the question put by Hymes (1968, 101) concerning "comparative speaking" — an area where

field studies hardly exist, namely, what "the foreigner [must] learn about a group's behavior in order to participate appropriately and effectively in its activities". We also think that in the field of "comparative speaking" it would be useful to continue studies on situations cross-culturally for collecting language data with reference to social interaction so that we can finally learn what language is really like in communication.

As for the attempts at developing bilingualism in the classroom, the chances are that most of the children in the school of Svetozar Miletić will become bilingual in our sense not only because they start learning the foreign language at an early age, but also because what they have learnt in the classroom is continually adjusted and completed by social contacts.

REFERENCES

AKHMANOVA, O. S., *Slovarj lingvističeskix terminov* (Dictionary of linguistic terms), Moskva : Izd-vo "Sovjetskaja entsiklopedija", 1966.

BALLY, C., *Linguistique générale et linguistique française*, Berne : Edition Francke, 1965.

BÁRZI, G., *Bevezetés a nyelvtudományba* (Introduction into linguistics), Budapest : Tankönyvkiadó, 1957.

BENVENISTE, E., *Problèmes de linguistique générale I*, Paris : Editions Gallimard, 1966.

BLOOMFIELD, L., *Language*, London : Allen and Unwin, 1965.

ERVIN-TRIPP, S., "An analysis of the interaction of language, topic and listener", in : J. Fishman (ed.), *Readings in the sociology of language*, The Hague : Mouton, 1968, pp. 192-211.

FIRTH, J. R., "On sociological linguistics", in : D. Hymes (ed.), *Language in culture and society*, New York : Harper & Row, 1966, pp. 66-70.

FIRTH, J. R., *Selected papers of J. R. Firth*, ed. F. R. Palmer, London : Longman, 1968.

FIRTH, J. R., *Papers in linguistics 1934-1951*, London : Oxford University Press, 1969.

GUBERINA, P., *Stilistika* (Stylistics), Zagreb : Komisija za udžbenike i skripta Sveučilišta, 1958.

HYMES, D., "The ethnography of speaking", in : J. Fishman (ed.), *Readings in the sociology of language*, The Hague : Mouton, 1968, pp. 99-138.

HYMES, D., "Models of interaction of language and social life", in : J. Gumperz and D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, New York : Holt, Rinehart & Winston, INC, 1972, pp. 32-71.

IVIR, V., *Društveni aspekti prevotenja* (Social aspects of translation), Beograd : Tréci program Radio Beograda, 1973.

KATIČIĆ, R., *Jezikoslovni ogledi* (Linguistic essays), Zagreb: Školska knjiga, 1971.

LADO, R., *Language Testing*, London: Longman, 1965.

LÁSZLÓ, LÁSZLÓNÉ, "Két — vagy többnyelvüség" (About bilingualism/multilingualism), in: E. Fülei-Szántó (ed.), *Modern nyelvoktatás*, Budapest: TIT, 1965, 3, pp. 141-149.

LYONS, J., "Firth's theory of meaning", in: C. E. Bazell, J. C. Catford, M. A. K. Halliday and R. H. Robins (eds.), *In Memory of J. R. Firth*, London: Longman, 1966, pp. 288-302.

LYONS, J., *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

LYONS, J., *Structural semantics*, Oxford: Blackwell, 1972.

MARTINET, A., *Eléments de linguistique générale*, Paris: Librairie Armand Colin, 1966[7].

MOUNIN, G., *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris: Gallimard, 1963.

QUINE, W. V., "The problems of meaning in linguistics", in: J. A. Fodor and J. J. Katz (eds.), *The Structure of Language*, New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1964, pp. 21-32.

RADVÁNYI, T., "A közlés modellálhatóságáról" (About the possibility of patterning communication), in: E. Fülei-Szántó (ed.), *Modern nyelvoktatás*, Budapest: TIT, 1973, XI/1, pp. 106-118.

SAUSSURE, F. DE, *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot, 1965.

ŠČERBA, L. V., *Jazykovaja sistema i rečevaj dejateljnostj* (Language system and speech activity), Leningrad: Izd-vo "Nauka", 1974.

SIMEON, R., *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva* I, II (An encyclopedic dictionary of linguistic terms I, II), Zagreb: Matica Hrvatska, 1969.

ZVEGINTSEV, V. A., *Teoretičeskaja i prikladnaja lingvistika* (Theoretical and applied linguistics), Moskva: Izd-vo "Prosveščenije", 1968.

DISCUSSION

Moderator : Aleksander Szulč

The speaker suggests that the expressions in conventional situations be taught to a greater extent in foreign-language instruction, in order for the learner to integrate himself into the speech community of the target language and thereby become bilingual. This would effect a higher degree of quality in language instruction. In this connection the following points were dealt with :

1. The question was asked how the concept "convention" is to be interpreted. Two different opinions were voiced. Aside from the feeling that no conventions exist in verbal interaction, the opinion was expressed that convention is to be understood as a manner of behaviour which recurs in certain situations. Therefore, convention ought to be the pedagogical starting point for teaching within the context of a sociolinguistic approach.

2. Pertaining to the question to what extent language instruction is to be regarded as a linguistic as well as a social phenomenon the feeling was that the social phenomenon constitutes an important aspect in language instruction, but that age, social upbringing and sex of the learner must be kept in mind. Here it was emphasized that not the instruction book but the teacher is to play the dominant role in effecting language instruction of this type. Difficulties can arise from the fact that the classroom offers only limited possibilities for sociolinguistic language instruction.

3. In regard to lessening prejudice by such instruction it was agreed upon that this area lies outside the domain of linguistics. It is imperative to differentiate between linguistic and non-linguistic phenomena.

JEAN-BERNARD LANG

PROBLÈMES POSÉS EN SUISSE PAR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

La situation linguistique de la Suisse

Lorsque ma femme s'est trouvée pour la première fois en Angleterre, dans la famille d'un architecte, on lui demanda de yodler et de parler suisse. Qu'elle ne sût pas yodler était décevant, mais incompréhensible, stupéfiant, qu'elle dût leur dire qu'il n'y avait pas de langue suisse : il y en avait — il y en a toujours — quatre, sous d'expresses réserves d'ailleurs : premièrement qu'on ne fasse aucune distinction entre le Schriftdeutsch et les dialectes alémaniques (il y en a une douzaine) ; deuxièmement, qu'on considère ces dialectes comme formant une famille homogène ; troisièmement, qu'on ne distingue pas — pour ce qui est du rhétoromanche — entre les différents idiomes (environ cinq) et — quatrièmement — qu'on ne se soucie plus ni des patois romands (certains sont très vivaces) ni de ceux du Tessin. Schématiquement, on peut ainsi dire qu'on parle des langues appartenant à quatre groupes : l'allemand, le français, l'italien et le rhétique. A quoi s'ajoutent, si l'on veut être complet, les langues des ouvriers étrangers.

Bienque cela n'entre pas dans mon sujet, je mentionne, que nous avons ici le privilège de vivre en paix — entendez : en paix linguistique. Il y a certes, de temps à autre, des querelles ou des mécontentements. Des conflits, non. Pourquoi? Avons-nous plus de chance que les Belges et les Canadiens? Peut-être. Mais en quoi? En ce que les groupes linguistiques ne coïncident pas avec les groupes politiques, sociaux, économiques et confessionnels. Certes, la grande majorité des Tessinois est catholique. Mais les blocs alémanique et romand sont, l'un et l'autre, largement biconfessionnels. Des observations analogues peuvent être faites du point de vue social, politique, culturel et économique.

Pour ceux qui seraient peu familiers des données de notre pays, je rappelle sommairement quelques chiffres. Environ 74% des Confédérés parlent un des dialectes alémaniques. Les Suisses allemands, entre eux, se

comprennent aisément, à très peu d'exceptions près : un Bâlois non averti ne suivrait pas la conversation de trois Haut-Valaisans se parlant entre eux — et peut-être inversement. Malheureusement, on assiste à la formation progressive, au moins sur le Plateau, d'une sorte de *κοινή* alémanique — appelée parfois langue du buffet de la gare d'Olten! — qui comporte pas mal d'éléments empruntés au Schriftdeutsch. Pourtant, contrairement à ce qui navre les uns et ravit les autres, les dialectes suisses ont le cuir dur et semblent résister à tous les assauts. Bien malin qui pourrait prédire le siècle où il n'y aura plus qu'un seul alémanique. Mais je reviens à mes chiffres : le français est parlé par 20% de Suisse, l'italien par 4% et l'ensemble des dialectes rhétiques par 1%. Il va de soi que les institutions internationales nous valent, à Genève surtout, la présence de nombreux étrangers, ce qui accroît encore le nombre des langues que l'on entend parler chez nous.

Puisqu'on parle chez nous quatre langues au minimum, le Suisse moyen est-il, comme le veut également une légende assez répandue, polyglotte? Ce serait nous faire trop d'honneur. C'est vrai que nous sommes habitués à une certaine polyglossie, et que nous aurions peine à nous représenter — malgré le poids de Berne! — une Helvétie unilingue. Mais de là à dire que chacun de nous comprend et parle la langue des autres, il y a loin. Pourtant, c'est bien notre idéal : idéal très imparfaitement atteint, et dont la réalisation fluctue d'une époque à l'autre. En une nouvelle approximation, on peut dire que nous tendons en Suisse à une politique scolaire où un groupe linguistique ferait l'apprentissage de la langue d'un autre groupe, jugé important par lui et pour lui. Pourquoi pas : des autres groupes? Parce qu'il y en a trop. Dans la partie alémanique du pays, on fait de gros efforts pour qu'au bout de la scolarité obligatoire, tous les élèves aient fait un peu de français. Quelques-uns auront eu, en plus, une première initiation à l'anglais, et une minorité apprend l'italien. Mutatis mutandis : même situation en Suisse romande. Au Tessin, la première langue étrangère est le français, l'allemand la seconde.

Comment, pratiquement, les Suisses s'entendent-ils entre eux? Constatons d'abord avec un certain étonnement que, d'une partie à l'autre du pays, la communication fonctionne. Toute l'information officielle se fait dans les trois langues officielles : l'allemand, — le Schriftdeutsch cette fois-ci, — le français et l'italien. Pourquoi pas en rhétoromanche? Parce qu'il y en a cinq et que, Latins, les Grisons rhétophones comprennent assez facilement l'italien ou le français. Voilà pour le côté officiel, ou plutôt écrit. Et oralement? Y a-t-il, en Suisse, une langue de com-

munication? Logiquement, ce devrait être celle que parlent 3 Suisses sur 4. Mais dans ce pays, les choses obéissent rarement à la seule logique. Il y a du reste aussi la logique du cœur, grâce à quoi nos compatriotes d'Outre-Sarine parlent plus volontiers notre langue que nous la leur! Toujours est-il qu'en ce domaine, il n'y a ni loi ni règle : le choix de la langue se fait au hasard des rencontres. L'usage veut pourtant que dans des commissions mixtes, chacun s'exprime dans sa langue et soit assuré d'être compris. Il en va de même dans les assemblées parlementaires fédérales ou cantonales bilingues ou trilingues. Ce qui n'empêche pas que parfois une séance ait lieu tout entière en une seule langue. En revanche, les Romands froncent les sourcils quand, du Schriftdeutsch, les Alémaniques, sans toujours s'en apercevoir, glissent dans leur dialecte.

Les tâches de l'école, dans un pays plurilingue, sont — à cet égard — assez claires, ce qui ne signifie pas qu'elles soient simples ou aisément réalisables. En somme, c'est essentiellement à l'école qu'il appartient de faire passer l'idéal évoqué dans les faits : permettre à chacun de s'exprimer dans sa langue, à charge aux partenaires de comprendre. De tous temps, cette tâche aurait dû, à elle seule, déterminer la nature de l'enseignement des langues modernes. Qu'on me permette ici de mettre en évidence une préoccupation qui devrait être, en Suisse, celle des maîtres de la langue maternelle. A-t-on jamais songé qu'autre chose était de parler sa propre langue à des gens dont c'est également le premier outil de communication, autre chose d'en user pour s'adresser à des allophones? Pourtant, qui de nous n'a fait l'humiliante expérience qui consiste à s'entretenir avec un «native speaker» d'une langue que nous avons étudiée, mais qui, parlée sans égard pour notre compétence limitée, devient incompréhensible? Peut-être vaudrait-il la peine de réfléchir à cet aspect du problème.

Cela nous amène à poser la question décisive : comment nos écoles conçoivent-elles leur tâche par rapport à l'enseignement des langues étrangères? Soyons francs : nous ne sommes, en Suisse, ni plus avancés ni plus rétrogradés, dans ce domaine, que les habitants de la plupart des autres pays. La permanente actualité, chez nous, du problème linguistique permettrait d'attendre, de notre part, une attitude d'avant-garde : nous devrions être, pour des raisons pratiques, parmi les premiers à promouvoir des formes nouvelles, plus hardies, plus efficaces et plus économiques (en temps et en peine), d'enseignement et d'apprentissage des langues. De surcroît, des études comme celles d'un Jean Piaget semblaient faites pour donner à cette recherche une impulsion nouvelle. Il faut oser dire de façon

réale qu'en dehors de la linguistique, — songeons à Ferdinand de Saussure et à Charles Bally, — notre apport n'a pas été fulgurant, et les innovations que nous avons accueillies sont le fait d'une présence attentive à ce qui se faisait ailleurs plus que de notre propre invention.

Analyse des situations régionales

a) *La Suisse alémanique.* Elle présente, du point de vue linguistique, un intérêt évident, puisqu'on y observe, depuis la Réforme, la coexistence de deux codes bien distincts : celui de la langue écrite, — le Schriftdeutch ; mais qu'il faut bien parler dans certaines circonstances! — et les langues proprement parlées, qui sont les différents dialectes. Pour éviter toute confusion, précisons notre terminologie. Le dialecte, c'est ce que vous entendez quand vous descendez du train à Berne, à Brique ou à St. Gall. Peu importent ici les différences considérables entre les pariers bernois, haut-valaisan et saint-gallois : ils ont en commun leur éloignement des deux catégories que voici. Nous appellerons Schriftdeutsch l'allemand écrit, lu ou parlé, mais, quand il l'est par un locuteur alémanique, sciemment et volontairement teinté de la phonologie et de l'intonation d'un dialecte bien défini, de sorte qu'avec un peu d'exercice, on distingue sans peine le Schriftdeutsch bâlois du Schriftdeutsch valaisan. Et nous appelons Bühnendeutsch ou Hochdeutsch l'allemand qui se parle au théâtre. Où et quand est parlé le Schriftdeutsch? A l'Eglise (le plus souvent), aux Chambres fédérales, dans toute conversation avec un interlocuteur qui ne comprend pas le dialecte (à moins qu'il impose sa langue) et, bien sûr, à l'école, dont l'une des tâches essentielles est d'y initier les élèves. Mais au théâtre, non — c'est la seule exception ; on y exige le Bühnendeutsch — en gros la langue que parlent des Allemands du nord cultivés. Aussi bien a-t-on pu dire : ce que le Suisse que les circonstances obligent à parler le Schriftdeutsch doit faire entendre (son origine alémanique), l'acteur — et lui seul — doit le dissimuler. Pour ce qui est de la radio et de la TV, il n'y a pas de règle fixe, mais je connais des cas où un annonceur a été licencié pour une prononciation trop calquée sur celle de l'Allemagne ...

Il était important d'insister un peu sur ces particularités, car elles sont à l'origine de nombreux problèmes, pas seulement en Outre-Sarine, mais dans toute la Suisse. Nous n'allons pas tenter d'expliquer le phénomène, nous en prenons acte simplement pour nous donner la possibilité de mieux comprendre la permanence et la difficulté de certains problèmes dans le domaine qui nous intéresse. Au temps de la Réforme, et contrairement à

un autre groupe de la famille germanique, les Hollandais, qui décidèrent de faire de leur dialecte la langue nationale, le néerlandais, qui est parlé et écrit, les ancêtres de nos compatriotes alémaniques ont pris une option différente et plus nuancée : pour l'écrit, on s'alignerait sur l'Allemagne, mais on continuerait à parler les dialectes. Cependant, quand, par nécessité, cet écrit — le Schriftdeutsch — serait parlé, on le ferait sur un mode ostensiblement alémanique. A ces raisons s'en sont ajouté d'autres, politiques et psychologiques qui font qu'aujourd'hui encore, il existe une malaise linguistique : le Lucernois, pas plus que le Schaffhousois, n'aime parler une langue qu'il apprend dès l'âge de 7 ou 8 ans et qui, malgré tout, est proche, structuralement, morphologiquement et sémantiquement, des dialectes alémaniques, mais différente du point de vue phonologique et — surtout — intonationnel, et cette différence est vécue, — le verbe n'est pas trop fort, — d'une manière si intense que, bien souvent, on préfère recourir au français ou à l'anglais plutôt qu'au Schriftdeutsch.

Il faut avoir entendu un écrivain de la classe d'un Friedrich Dürrenmatt écorcher sa propre prose, en s'appliquant à la lire, pour mesurer l'ampleur du phénomène. Le problème numéro un des instituteurs d'Outre-Sarine est d'initier leurs petits élèves au Schriftdeutsch, c'est-à-dire à une langue qu'il faut bien savoir puisqu'on l'écrit, — et qu'on écrit parfois fort bien : Dürrenmatt, comme chacun sait, n'est que l'un des nombreux auteurs de ce pays qui contribuent au rayonnement des lettres allemandes. Étonnant paradoxe! Faut-il s'étonner que, toujours, les élèves retombent dans le dialecte s'ils sentent la réticence du maître et des parents à parler eux-mêmes le Schriftdeutsch? Malheur à celui — mais le cas est rarissime — qui, parce qu'il l'aurait entendu à la radio ou en voyage, s'aviserait de parler le Bühnendeutsch, pour la simple et apparemment bonne raison qu'il le trouverait plus élégant : camarades et professeurs se ligueraient, indignés, pour lui faire passer cette envie saugrenue.

Rien de plus cocasse, pour un lecteur romand, que les instructions sur la phonologie à respecter en leçon d'allemand! Qu'on lise, de Bruno Bösch, *Die Aussprache des Hochdeutschen in der Schweiz*. Cocasse — mais nullement risible : il y a là une donnée qu'il faut savoir respecter, parce qu'elle correspond à un besoin farouche — et parfois vital — de conserver son identité. Il serait déplaisant d'en faire des gorges chaudes. Seulement, cela ne facilite pas les choses. Et je pose la question : le moment ne serait-il pas venu, pour nos collègues alémaniques, de surmonter une bonne fois ce complexe anti-Hochdeutsch, ne serait-ce que pour renoncer à la transmettre aux jeunes générations? Il est probable que, pratiquement, leur

prononciation ne s'améliore guère. Mais peut-être l'inhibition disparaîtrait-elle. J'y verrais un double avantage : pour les Alémaniques eux-mêmes qui, à la radio, à l'Université, aux Chambres, ont, malgré tout, de nombreuses occasions de recourir à l'allemand ; et pour nous, Romands et Tessinois, qui aurions peut-être un peu moins l'impression d'apprendre une langue que nos compatriotes parlent peu volontiers et — c'est du moins mon soupçon — qu'ils se font un malin plaisir d'estropier.

b) *La Suisse romande*. Comme du côté alémanique, on peut distinguer deux volets : l'enseignement de la langue maternelle, et celui des langues étrangères. Ces deux domaines ont du reste une préoccupation commune: le passage d'une conception culturelle à celle où l'usage oral primerait. Il n'est que de mentionner la nouvelle méthodologie du français, et les efforts actuellement entrepris par la coordination romande en vue de son introduction. Un ouvrage qui doit paraître prochainement part du principe «qu'apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer, dès lors l'enseignement de la langue maternelle devrait répondre à cette exigence fondamentale : préparer les élèves à maîtriser leur langue dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne, qu'ils soient appelés à parler ou à écouter, à écrire ou à lire». Il y a ici une critique implicite à l'endroit de la pédagogie traditionnelle de la langue maternelle : la classe n'est pas — ou rarement — un lieu où s'échangent de vrais messages, oraux ou écrits, des messages analogues à ceux que nécessite la vie quotidienne, car les activités d'expression scolaires placent trop rarement l'enfant dans une situation de communication véritable. (Cf. Bernard Lipp, *L'activité-cadre*, no 0 (maquette) de *Forum de la Coordination*, janvier 1978).

Si l'école romande ressent ainsi le besoin de rajeunir l'enseignement de la langue maternelle, en revanche, elle ne connaît pas l'équivalent de la situation créée, en Outre-Sarine, par l'existence des dialectes. En gros, — il faudrait nuancer, — ce qui vient de France, sur le plan de la langue, fait foi, même si nul n'essaie de faire acquérir l'accent parisien à un petit Vaudois : prétention qui serait grotesque, mais sans comporter le potentiel d'émotivité qu'aurait une entreprise de même type — mutatis mutandis — à Berne ou à Zurich.

Passons aux langues étrangères. Devrions-nous, en allemand, faire apprendre le dialecte à nos enfants? Mais alors, lequel? Il ne faut pas rejeter cette idée, mais, à mon avis, il ne faut pas y penser trop tôt. Ou allons-nous leur inoculer, par ce biais, la même aversion pour le Hochdeutsch? Dans ce cas, je plaide pour l'anglais ou l'espéranto L2. Non : en optant comme elle l'a fait pour l'enseignement précoce, l'école se donne de bon-

nes chances pour que nos enfants apprennent l'allemand de telle sorte qu'il leur serve plus tard d'instrument pratique. Dans un pays comme le nôtre, ajoutons : en Europe, c'est indispensable. L'anglais? Oui, bien sûr, et le plus vite possible. Mais l'allemand doit précéder. Non pas pour des raisons nationales, mais parce qu'on aura plus de chances, en commençant tôt, d'éviter, chez l'élève, la formation de ces fameux blocages qui lui feront prendre en grippe l'allemand. Au reste, le professeur d'anglais pourra faire son profit des acquis allemands, — y pense-t-il assez? — et, reconnaissons-le, les débuts de l'anglais sont plus faciles. Ayant le vent en poupe, l'anglais trouvera toujours des élèves motivés.

J'insinue, ici, qu'il pourrait n'en être pas ainsi pour l'allemand. Mais c'est l'évidence — ou l'était : mythe ou réalité, l'allemand passe pour être une langue non seulement difficile (ce qu'il est assurément), mais mal aimée : il l'est parfois, mais pas toujours. Le jeune débutant qui a la chance de tomber sur un enseignant compétent surmontera sans peine les préjugés qui s'acharnent contre l'allemand, parfois dans son entourage le plus proche. Et cette désaffection même est actuellement compensée par un large mouvement en faveur de l'allemand précoce. On sait que cet enseignement sera assumé par des généralistes. Cette décision suscite des craintes non dénuées de fondement : le maître de classe disposera-t-il d'une connaissance suffisante à un enseignement vivant, axé sur l'échange, donc largement affranchi du livre et des autres supports didactiques? Il faudra y veiller, et assurer aux maîtres en fonction non moins qu'aux candidats à l'enseignement des recyclages et des formations, voire des séjours en Allemagne et des appuis soigneusement étudiés, et qui respirent une certaine générosité, sans quoi l'opération échouera.

c) *La situation du Tessin.* Au Tessin, la L2 est le français : il est enseigné à bien des endroits dès l'école primaire, parfois même à partir de la première année. En ce moment même, cet enseignement est fort discuté, la méthode connaissant des défenseurs et des adversaires. Si quelques élèves commencent ainsi très tôt, tous font du français au plus tard à partir de la 6e. Quant à l'allemand, il faut distinguer entre l'ancien et le nouveau système. Avant la création de la Scuola Media, — sorte de cycle d'orientation groupant les élèves des degrés 6 à 9, — seul le gymnase offrait aux élèves, à partir du degré 9, un enseignement de cette langue. Désormais, l'allemand devrait devenir obligatoire pour tous les élèves, et cela dès le début de la Scuola Media. L'anglais ne s'enseigne, à titre facultatif, qu'au gymnase, à partir du degré 9, puis au liceo et à l'École de commerce. La Scuola Media offrira l'anglais à titre d'option à partir du degré 8.

Le problème le plus important est constitué, actuellement, par l'installation de la Scuola Media : or il se trouve que ce sont les langues — le français, l'allemand — qui donnent le plus de fil à retordre. Jusqu'à présent, les méthodes étaient audio-visuelles ; mais une mutation s'opère au profit d'un enseignement qui prend plus au sérieux les objectifs généraux, notamment la communication. Cela n'ira pas sans poser des problèmes aux écoles de type gymnasial, toujours fortement axées sur la lecture des textes et la littérature. De leur côté, — et cela est vrai pour d'autres cantons, — les Écoles de commerce obéissent, en partie, à des dispositions surannées, parfois fédérales, éloignées des tendances modernes.

Le souci de l'école tessinoise est de tenir compte des connaissances nouvelles en pédagogie des langues modernes et des vœux de la population qui paraissent aller dans le sens du développement des capacités d'échange oral. La prépondérance des moyens audio-visuels étant de plus en plus contestée, on se tourne vers des formes d'apprentissage — notamment l'interaction — dont j'aurai l'occasion de parler. Mais mentionnons d'ores et déjà les points forts de la réforme tessinoise : on apprend à échanger par l'échange. L'enseignement tend donc vers la pluridisciplinarité, et l'élève cesse d'être braqué sur la langue à apprendre. Il l'apprend certes, mais à l'occasion et à travers d'autres activités. Les contraintes, — inhérentes aux méthodes tributaires d'une psychologie trop résolument behavioriste, dues aussi à la sélectivité, — sont rejetées au profit d'une conception didactique fondée sur la coopération entre tous les intéressés. La Scuola Media renonce délibérement à l'élitisme puisqu'elle ne connaît ni notation ni sélection. Reste, bien sûr, à voir comment s'adapteront à la nouvelle situation des écoles comme le liceo ou d'autres établissements secondaires.

d) *Les Grisons*. Si, sur le plan linguistique, la Suisse constitue un cas spécial, à eux seuls, les Grisons présentent une situation particularissime, puisqu'il s'y parle des langues appartenant à trois groupes différents : l'alémanique, l'italien et le rhétique. L'allemand, — sous deux variantes dialectales, l'allemand de Coire et celui de Vals, d'origine valaisanne, — se parle, grosso modo, au nord et à l'ouest, l'italien dans trois vallées méridionales, et les dialectes rhétiques partout ailleurs, mais il faut savoir qu'en fait, ils ne sont parlés que par une pourcent environ de toute la population suisse, l'expansion de l'allemand constituant pour les dialectes latins le plus réel danger. Dans chaque région des Grisons, l'étude de la langue maternelle est au centre des préoccupations, ce qui ne saurait étonner. Ainsi, dans les régions rhétoromanches et italophones, un soin tout

particulier est voué à l'enseignement et à l'apprentissage de ces divers idiomes, qui connaissent de nombreuses variantes dialectales, le drame étant que la langue et la culture rhéto-romanes n'ont pas de centre urban propre, et qu'il n'existe pas de véritable unité linguistique. Dans la partie rhétoromanche, l'allemand apparaît, à l'école, dès la 4e année. Inversement, dans les communes où l'allemand domine, les élèves s'initient également à l'un des dialectes rhétoromanches : alors il constitue pratiquement la première langue étrangère, le français n'apparaissant qu'à la Sekundarschule. Dans les vallées italophones, c'est l'allemand la première langue étrangère, le français — et éventuellement l'anglais — se présentant plus tard.

Parmi les problèmes actuels, sur le plan linguistique, mentionnons le fait que, pour des raisons essentiellement économiques (touristiques), les langues du groupe rhétoromanche doivent fournir un effort presque désespéré pour résister à l'avance de l'allemand, d'ailleurs favorisée par les Grisons eux-mêmes! Permettez-moi de citer Gabriel Mützenberg (1974) : "Le monde d'aujourd'hui vit sous l'empire du changement. Les vallées rhétiques n'y échappent pas. De même que l'émigration vide peu à peu certains villages vouées à la seule agriculture, de même l'immigration et le tourisme en transforment d'autres en stations cosmopolites. Là s'effacent les traditions, là se confond la langue des autochtones dans une nouvelle Babel». Mützenberg conclut ce paragraphe : «Le romanche a peu de place dans ce flot continu.» Il en a d'autant moins qu'une difficulté supplémentaire naît de la grande diversité des parlers qui «complique» (toujours d'après Mützenberg) «les relations entre les Romanches eux-mêmes. Ne voit-on pas couramment le bourgeois de Basse-Engadine converser en allemand avec son compatriote de Trin ou de Mustér?» Cela explique que si, en 1880, les rhétophones représentaient 40% de la population grisonne, ils ne sont plus, aujourd'hui, que 20%.

Problèmes liés à l'introduction de l'enseignement précoce d'une langue étrangère

L'appellation d'«enseignement précoce» est controversée ; à juste titre un enseignement de L2, à 9, même à 8 ans, n'a rien de proprement précoce. En revanche, si l'on se rappelle que dans une ville comme Genève cette étude ne commence qu'à douze ans, alors l'expression ne paraît plus aussi bizarre. Elle est d'ailleurs utilisée par le Conseil de Co-opération Culturelle (Conseil de l'Europe) qui propose, à des fins purement ter-

minologiques, d'appeler précoce un enseignement en L2 qui commence avant l'âge de 10 ans. Pourquoi, somme toute, avancer le début de l'apprentissage de L2? On pourrait retourner la question : comment donc se fait-il que dans un pays comme la Suisse on ait attendu jusqu'à nos jours pour envisager enfin l'avancement du début de cet apprentissage? Il me semble qu'il y a trois faits qui rendent plausible cette résolution tardive : d'abord, l'enseignement des langues vivantes a fait des progrès ; on connaît aussi mieux les ressources intellectuelles, psychiques et nerveuses de l'enfant ; enfin, l'apprentissage des langues obéit, de plus en plus, à des objectifs nouveaux : la langue n'est plus considérée exclusivement, ni même prioritairement, comme un moyen d'expression culturelle, surtout littéraire, mais avant tout comme un instrument pratique d'échange. Tant que l'étude d'une langue était orientée vers la lecture des textes, il était quasiment impossible de l'entreprendre avant l'âge qu'ont effectivement la plupart de nos débutants (11 ou 12 ans). Mais, dès l'instant où l'on assigne à cet effort une finalité nouvelle, la nature même de l'effort est modifiée, l'apprentissage précoce non seulement devient possible, mais s'impose.

S'il est vrai, comme l'affirment les neuropsychologues, que le cerveau de l'enfant atteint aux environs de 8 ans sa plus grande plasticité, et qu'elle diminue ensuite rapidement, il va de soi qu'on a tout avantage à choisir ce moment pour initier l'élève à une phonologie différente et à lui faire acquérir, grâce à une approche par imprégnation, sans études des règles et sans traduction, des éléments langagiers appréciables, sans oublier que la motivation, à cet âge, ne pose aucun problème, l'enfant étant ouvert à la découverte de modes de penser et de sentir différents des siens, et n'ayant de préjugé d'aucune sorte. Cela est énorme! On peut dire, — les premières expériences l'attestent, — que 3 ans d'allemand (ou de français), en moyenne, à l'école primaire, doivent donner un bagage très appréciable, acquis pragmatiquement, sans toutefois que cela dispense les responsables d'une réflexion méthodologique très poussée. Cela pose à la fois le problème de la méthode à retenir et celui, plus crucial encore, des aides apportées au maître : par la forme même de l'ouvrage didactique, par un éventuel livre du maître, par la formation et les recyclages. Quoi qu'il en soit de cet aspect pratique de l'entreprise, — il est d'une importance décisive! — les 3 dernières années de la scolarité obligatoire devraient alors pouvoir tabler sur ces premières acquisitions pour promouvoir une étude plus systématique, mais sans que l'on abandonne les objectifs majeurs.

Après avoir évoqué l'espoir que suscitait l'enseignement précoce et en

avoir au moins esquissé l'objectif majeur, je voudrais dire dans quel contexte didactique, psychologique et technologique il se situe. Que l'enseignement, et l'apprentissage, des langues vivantes aient fait, au cours des trente dernières années, ici et ailleurs, des progrès considérables, personne ne le niera. Mais chacun sait aussi que tous les problèmes ne sont pas résolus. Le principal en est : comment permettre à nos élèves — à tous! — d'acquérir la première langue étrangère de telle sorte qu'elle leur serve réellement d'outil d'échange et d'information?

Quiconque a suivi l'évolution de ces dernières années doit reconnaître que le structuralisme linguistique, le recours à la psychologie behavioriste et la multiplication des moyens techniques, s'ils ont rendu possibles des progrès énormes, n'ont cependant pas écarté tous les obstacles. Avec Eddy Roulet, on peut dire que ces moyens puissants ont trois défauts :

1. Ils n'ont pas développé chez l'élève la capacité de s'exprimer librement.
2. Ils n'ont pas toujours réussi à éviter l'ennui, les usagers n'ayant pas, ou rarement, le pouvoir d'exprimer leurs goûts, leurs intérêts et leurs besoins hors des cadres de la classe.
3. Ils sont excellents pour les débuts, beaucoup moins pour la suite.

Il aura fallu l'évolution des dernières années pour nous faire mesurer nos véritables besoins langagiers, et il aura fallu l'apport de sciences nouvelles, — la sociolinguistique et la psycholinguistique, — celui d'une psychologie non behavioriste et — surtout — d'une vision plus profonde de l'homme en tant qu'être dialoguant pour que nous découvrions à la fois ce qui manquait aux méthodes récentes et ce qui allait pouvoir les compléter.

Les textes des anciens manuels ont une particularité frappante : ils recourent à l'une seulement des différentes fonctions du langage que les linguistes ont étudiées. Tous ces textes sont descriptifs ou narratifs. Mais la langue a d'autres «pouvoirs» : celui, notamment, d'établir le contact, ou celui d'inciter mon interlocuteur à agir, l'un et l'autre pouvant former ensemble ce que Bühler nomme la fonction d'appel. Cela suffit à faire apparaître aussitôt l'importance, dans l'apprentissage de la langue vivante, des éléments — verbaux et non verbaux — qui établissent, maintiennent, intensifient ou abolissent un lien entre locuteur et interlocuteur : une rencontre, une action, comme on parle d'une action dramatique qui, parce qu'elle est mutualité et réciprocité, revêt le plus souvent la forme d'une interaction.

Rien d'étonnant que, franchissant l'écart entre le discours objectif et la parole active, on en soit très vite arrivé à examiner la parole en terme de

situations, d'actes de communication, et d'intentions énonciatives. Le jargon ne doit pas nous faire peur. Si la parole doit être acte — «wirkendes Wort» — elle doit prendre en compte tous les facteurs qui interviennent dans la communication. Et si l'élève doit arriver à faire face, verbalement, à des situations réelles, on doit prendre au sérieux ses motivations, ses goûts, ses besoins, et l'aider, à partir de ces concrets, — répondre au téléphone ; demander son chemin ; formuler une objection ; présenter des excuses ; faire valoir ses droits, — à prendre conscience de ses propres intentions, et lui fournir les moyens de les verbaliser.

On sait qu'il est possible à l'homme d'acquérir des savoirs et des techniques qui ne l'atteignent pas en profondeur, donc ne l'enrichissent pas. L'éducation réprouve une telle pratique, ou devrait le faire. Elle tend, au contraire, à susciter des processus qui mettent l'élève aux prises avec l'objet visé de telle manière qu'il se sente concerné, sorte de sa réserve et s'engage librement dans une aventure dont il ne prévoit pas l'issue. Dans la mesure où s'engage entre deux êtres disposés à s'«expliquer» un véritable dialogue, il y a interaction, chaque partenaire agissant sur l'autre et, du même coup, s'actualisant à travers cette rencontre.

Si cela est vrai, ce doit l'être plus particulièrement dans un enseignement qui prétend fournir un instrument de communication s'ajoutant à celui qu'est la langue maternelle. Mais si déjà l'exercice de cette dernière conduisait parfois à des utilisations purement formelles, a-communicatives, — les contenus transmis ne l'étant que dans l'intention de développer les techniques de la transmission, — à combien plus forte raison ne doit-on pas reprocher à l'enseignement des langues étrangères de recourir à des démarches qui font trop souvent fonctionner la langue à vide, sans que s'actualise suffisamment la finalité du langage, qui est de mettre en rapport vivant et de faire inter-agir les inter-locuteurs. Pour le dire très simplement : tant qu'on pose à l'élève des questions qui non seulement n'exigent pas, mais pratiquement interdisent une réponse véritable, engageant sa responsabilité et sa liberté, on paralyse la motivation de l'élève, ce qui est déjà grave et, — ce qui l'est encore plus, — on dénature la langue en la privant de sa fonction appellative, par quoi, à la longue, on habitue l'élève et l'on s'habitue soi-même à ne plus ré-agir à l'interpellation que devrait constituer tout acte de langage. Le principe de l'interaction vise donc à rendre au langage, dès les premières phases de son utilisation, sa dignité, sa noblesse et son statut d'agent et de catalyseur de relation entre deux êtres humains. Sa signification est à la fois anthropologique et sociale, donc éducative au plus haut point.

La compétence de communication. C'est elle que vise à développer l'enseignement précoce. Consultons le Petit Robert. Sous chiffre 2, il dit : *Communication* : action de communiquer quelque chose à quelqu'un. — C'est presque toujours en ce sens qu'est pris le mot, et les théories de la communication reposent toutes sur cette définition. Mais sous chiffre 1, Robert dit quelque chose d'à la fois très proche et de différent, et cette différence est à mon avis capitale : *Communication* : le fait de communiquer, d'établir une relation avec quelqu'un.

Etre en communication, *être* en relation : *c'est* rencontrer. La communication verbale est un mode éminent de la relation d'homme à homme. En effet, cette relation s'actualise, s'articule et s'exprime. Sans interlocuteur, au moins virtuel, la parole humaine n'a pas de sens. Elle cesse d'être parole. La communication vise donc ultimement la relation et la rencontre, et parce que la rencontre est essentielle à l'homme, parce que l'homme sans la rencontre cesserait d'être l'homme, la communication aussi est essentielle, et il faut tout entreprendre pour la faire éclore. Les grands penseurs de notre Occident, de Socrate à Karl Jaspers et à Martin Buber, n'ont cessé d'insister là-dessus. Seulement, il ne faudrait pas qu'une fois de plus nous nous privions des fruits d'une idée juste et féconde en la réduisant à une technique. Il n'y aura rencontre que si les interlocuteurs sont concernés, acceptent l'interpellation, la perçoivent et consentent, à partir du centre vivant de leur être, à y répondre. Bien sûr, l'école ne peut pas raisonnablement attendre que *toute* conversation entre maître et élève, ou entre l'élève et son camarade, relève de l'intimité, soit échange existentiel, remue les zones les plus profondes de l'être. Ce serait pure utopie, et l'école outrepasserait ses possibilités et ses droits. Mais si la vie scolaire ne connaît pas, plusieurs fois par jour, de ces instants où la parole dite à l'élève s'adresse à sa liberté, mobilise en lui la faculté de répondre, de s'engager, de s'impliquer (ou au contraire de s'y refuser à bon escient), alors nous aurons manqué une chance inestimable : celle d'aider l'enfant, puis l'adolescent, à participer pleinement, et là où il n'y a pas participation, il y a inertie, routine, ennui, et, bientôt, révolte, — que ce soit révolte par agressivité (dans les cas les plus favorables) ou par capitulation, indifférence et lassitude.

C'est là qu'apparaît clairement que la communication est, en fait, un objectif pédagogique dépassant de loin le domaine de la didactique des langues étrangères. Mais cela pourrait être mal interprété : puisque, — pourrait-on arguer, — la communication est un objectif de pédagogie générale, notre tâche, à nous autres professeurs de langues, est de mettre

en place et de fournir à l'élève *l'instrument* qui lui permettra précisément de communiquer. Cela est indéniable, mais comporte un risque : celui de croire que l'élève puisse apprendre à communiquer autrement qu'en communiquant, par l'exercice, par l'entraînement, par le drill. Et cela encore n'est pas faux mais, — l'expérience le montre, — ne suffit pas. La communiation n'est pas quelque chose qui puisse fonctionner sans qu'il y ait, chez les interlocuteurs, intention profonde et authentique de communiquer, donc, — comme nous l'avons vu, — d'entrer en relation. Or cela n'est pas l'ordre des choses que l'on peut exercer à vide. Si je n'ai jamais eu la chance de goûter à la plénitude d'une vraie rencontre ; si échanger ne m'est pas essentiel, eussé-je acquis tous les outils nécessaires, je ne communiquerai pas quand même. D'où l'insistance, — à mon avis pleinement justifiée, — que mettent les auteurs du récent Unterrichtskonzept (Bulletin d'informations 7a de la CDIP) à répéter inlassablement : on n'apprend à communiquer qu'en communiquant. Ce qui impose aux auteurs des manuels comme — surtout — aux enseignants des qualités didactiques éducatrices et avant tout humaines allant bien au-delà de la maîtrise technique de la langue, au demeurant indispensable, et intervenant dans toutes les branches.

Deux mots sur les incidences de cet enseignement précoce dans le secondaire. Certains maîtres de gymnase nourrissent, à l'égard de cette innovation des craintes et une méfiance que l'on peut comprendre. D'abord, par méconnaissance de la vraie signification de cette fameuse compétence de communication, en quoi ils voient avant tout une concession aux tendances pragmatiques, utilitaires et faussement démocratiques de notre époque. Plus fondamentalement, leur apparaît (comme à nous tous) au plus tard maintenant la dualité de deux options tranchées : l'une gymnasiale, qui privilégie le domaine cognitif, la réflexion, l'abstraction, et qui entend, le plus vite possible, conduire l'élève à la lecture des grands textes. L'autre, pragmatique, qui conduit à la maîtrise orale et pratique de la langue. A cela, deux remarques :

1. Opposer l'idéal «culturel» à l'idéal «communicatif» est dangereux si cette opposition vise à discréditer la communication en y discernant une activité subalterne et a-culturelle. Si ce que j'ai essayé de montrer à propos de la communication a un semblant de vérité, je ne vois pas ce qui pourrait davantage promouvoir une vraie initiation à la culture que, précisément, la communication.

2. La méfiance vis-à-vis de l'enseignement précoce de L2 relève parfois d'une insuffisante information en deux domaines. Beaucoup de maîtres

ignorent les progrès accomplis en didactique des langues modernes et se privent du moyen d'apprécier ce que pourraient leur apporter ces progrès. Leur vision de l'enseignement reste ainsi tributaire d'une situation dépassée. De même sur le plan de la culture : je ne suis pas sûr que, toujours, pour eux, cette culture doive vraiment aider l'adolescent à faire face au monde des idées, des valeurs et des contre-valeurs, des contestations et des combats qui caractérisent notre époque. Y manque, justement, la faculté de communiquer!

Et voilà pourquoi le maître de gymnase n'a rien à redouter de l'innovation majeure qu'est l'introduction de l'enseignement précoce de L2. Au contraire : tout porte à croire qu'il lui sera loisible d'approfondir, d'intensifier et d'élargir l'approche de la civilisation des peuples dont il enseigne la langue. Il trouvera ses élèves mieux équipés pour entretenir avec lui et avec l'univers qu'il représente un véritable dialogue, où la part de l'interlocuteur sera plus personnelle, plus pertinente et plus vraie. Évidemment, cela lui imposera également des devoirs : qui n'avance, recule. Déjà, dans le passé, on a vu des élèves arriver dans les degrés terminaux riches de moyens d'expression et les perdre en l'espace de deux ans, faute d'entraînement. Le maître qui enseigne aux derniers degrés n'est pas plus à l'abri de certains dangers que ses collègues : dangers d'un certain élitisme, d'un certain goût de la théorie, d'un certain intellectualisme esthétique. Peut-être a-t-il davantage besoin que lui soit rappelée la vertu du dialogue. Il devra faire droit aux aptitudes nouvelles qu'auront acquises ses élèves, en les reconnaissant, et en acceptant de les développer à son tour. A ce prix, il en fera bénéficier son propre enseignement.

DISCUSSION

Moderator : Yves ANDEREGGEN

1. *Language situation in Switzerland.* French-speaking Switzerland learns a language that is not spoken in Switzerland. The methods used are too static, too literary : would it not be possible to develop a method patterned on active methods? It is regrettable that in French-speaking Switzerland no common ground has been found for introducing a method for the early learning of German. What is wanted is : smaller classes ; shorter and more frequent lessons (e.g. Sweden) ; teachers who are thoroughly motivated and trained. There was unanimous agreement that bilingualism has more advantages than disadvantages, especially in cantons such as Ticino or in immigrant families.

2. *The ideal age for the introduction of the second language.* While some do not dispute the value of early learning, others have many reservations in that regard (more economical learning of grammatical and lexical structures at a later age). Experience shows that learning without a personal commitment is of little use. This learning is made difficult by the constraints the school imposes through its programmes and the other subjects, the number of students etc.

3. *Arrangements for teaching the second language.* There was full agreement that, initially, comprehension ability should be stressed and then communicative ability. Writing should be mastered at a later stage. Some participants were of the opinion that too much stress was put on the repetition of given models and that as soon as the students depart from those models, they are at a loss. With respect to phonetics, it was agreed that the melody of the sentence is more important than the orthophony of the word: as for the overpronunciation of certain vowels, they are softened with use and an approximately standard model is achieved.

4. *Constraints embodied in programmes of study.* It was agreed that study programmes should no longer come down from higher authorities, since only a small percentage of the students continue on to higher, or university, studies. The question of the real needs of children was discussed. Everyone acknowledged one particularly positive aspect of language teaching in Switzerland, which is the freedom allowed teachers in choosing the method that suits them best and in adapting it — a freedom that is not routine in all countries.

OTTAVIO LURATI

LINGUE IN CONTATTO E STRATIFICAZIONE LINGUISTICA

Plurilinguismo e stratificazione come norma

Una radicata persuasione ci fa considerare la lingua come qualcosa di unico, di omogeneo : une concezione monolitica della lingua per nulla limitata all'uomo della strada ; essa è diffusa anche in campo scientifico : quando la teoria scientifica tratta delle *lingue* del parlante? In realtà ogni individuo è, linguisticamente, una sfera di tensione, di incontro e spesso di scontro di necessità e tendenze linguistiche diverse. Anche nel caso più semplice siamo sempre di fronte a un bilingue : in ogni individuo è quanto meno presente una variante sostenuta (formale) e una informale.

Lo stesso vale per le singole comunità. Esse venivano e vengono spesso considerate linguisticamente omogenee. Ma non è che una semplificazione a scopi pratici. In ogni comunità linguistica sono infatti osservabili almeno due varietà diglossiche identificabili come varietà più "alta" e più "bassa". Tra queste esiste poi spesso una gamma di varietà intermedie che sfumano l'una nell'altra. Che all'analisi strettamente linguistica esse costituiscano nella sostanza un *continuum*, mentre a livello di coscienza linguistica dei parlanti occorre forse piuttosto esprimersi in termini di *gradatum* o di *discretum* per sottolinearne la struttura a gradini, è un aspetto in sè marginale. Quanto resta è che la comunità linguistica non è mai omogenea. Società monolingui non ve ne sono. Quella, infine, che comunemente definiamo "une lingua" è in realtà da un lato un aggregato di migliaia e migliaia di microcosmi linguistici, dall'altro un coacervo di varietà multiple, di diversificazioni sociali, di linguaggi settoriali e professionali. Non vi è insomma omogeneità nè nel singolo individuo, nè nella comunità nè nella lingua stessa. La situazione normale non è il monolinguismo, bensì il plurilinguismo.

A ciò si aggiunge la situazione di costante osmòsi tra comunità linguistica e comunità linguistica : come indica chiaramente la moderna dialettologia, la nozione di autarchia linguistica non è applicabile neppure

ai più isolati nuclei dialettali. Una comunità non è mai linguisticamente omogenea, autosufficiente e autonoma. Si che le nozioni di stratificazione e di lingue in contatto cui mi è stato commesso di accennare qui sono più che mai vicine. Nell'uno e nell'altro caso siamo sempre in una situazione di lingue in compresenza.

Lingue in contatto

Lo spazio a disposizione non mi permette un inquadramento teorico, per il quale rinvio al fondamentale *Lingue in contatto* di Weinreich (1). Qui adduco qualche aspetto concreto che serva di introduzione alla situazione linguistica elvetica (2). Esemplifico soprattutto con dati relativi alla Svizzera Italiana. Questa regione si trova in continuo, quotidiano contatto con modelli culturali e linguistici francesi e tedeschi : ciò conferisce un carattere tutto particolare alla sua situazione linguistica (3). Il caso ticinese, oltre alla possibilità di toccare con mano la condizione delle lingue in contatto, offre un esempio del destino di una piccola comunità (275.000 abitanti) in uno stato con pluralità etnica, culturale e linguistica. L'interesse è anche di esaminare come una forza regionale protetta da una legislazione adeguata (4) riesca a mantenersi da un lato, a caratterizzarsi linguisticamente dall'altro. Qui dobbiamo limitarci all'aspetto linguistico. Ma va sottolineato che del problema ci premono soprattutto le implicazioni politiche e culturali, il suo significato civile.

Dobbiamo innanzi tutto guardarci dal parlare di influssi "stranieri" : oggi per il ticinese, psicologicamente, il tedesco e il francese non sono "lingue straniere", bensì lingue della sua stessa realtà statuale di appartenenza. I modelli francese e tedesco poi si riflettono soprattutto sull'uso

(1) U. Weinreich, *Languages in Contact*, The Hague : Mouton, 1963² (ed. it. Torino : Boringhieri, 1974).

(2) Vedi anche K. Mayer, "Cultural Pluralism and Linguistic Equilibrium in Switzerland", *American Sociological Review* 16 (1951), 157-163, e il recente studio di S. Sonderegger, "Zehn Thesen zu den Sprachberührungen und zur Sprachgrenzbildung im europäischen Alpenraum (mit besonderer Berücksichtigung der viersprachigen Schweiz)", in : *Le Alpi e l'Europa*, Bari, 1975, p. 183-191.

(3) Vedi O. Lurati, *Dialetto e italiano regionale nella Svizzera Italiana*, Lugano : Solari-Blum, 1976.

(4) Vedi C. Hegnauer, *Das Sprachenrecht der Schweiz*, Zürich : Schulthess, 1947, e M. Pedrazzini, *La lingua italiana nel diritto federale svizzero*, Locarno : Pedrazzini, 1952.

scritto : è lì che più ampio è il divergere dell'italiano regionale (5) ticinese dallo standard italiano.

Una volta specificato che si tratta quasi solo di influssi a livello lessicale, assodiamo diversi *tipi di interferenza*. Occorre distinguere tra parole "semplici" e elementi lessicali composti. Per le parole semplici rileviamo tre diversi modi. Il tipo di interferenza di solito più comune nelle lingue, il diretto trasferimento della sequenza fonemica da una lingua all'altra, non necessita di particolare menzione se non per indicare che esso riguarda quasi esclusivamente il francese (e non il tedesco) e soprattutto per rilevare come esso sia assai limitato e quantitativamente ridotto. Mentre nelle diverse lingue esso è il caso normale e più frequente, nella situazione linguistica svizzera italiana non è certo il caso più cospicuo e appariscente. Anche questo è un tratto significativo.

Un secondo tipo di interferenza coinvolge semantemi parzialmente simili in fr. e/o ted. e in italiano : questi ultimi vengono portati ad identificazione e adattamento fino a raggiungere una piena congruenza. *Accademico* assume nel Ticino un valore semantico non noto in Italia, quello di 'persona con formazione universitaria, laureato' (ted. *Akademiker* e anche sv. fr. *académicien*), it. tic. *laico* 'profano, incompetente' è in veste italiana il contenuto semantico del ted. *Laie* 'laico' e in senso traslato 'profano, incompetente'. Di influsso tedesco anche il *giurista* spesso riservato a sè dagli avvocati ticinesi : il ted. *Jurist* indica il giurisperito, perfino lo studente in legge, mentre in italiano *giurista* ha il valore ben più impegnativo di cultore del diritto, di studioso di problemi giuridici, attività che ben di raro è svolta nel Ticino, dove di regola l'avvocato si limita a utilizzare in modo pratico la legge. I tedeschismi semantici non si fermano qui : ve ne è tutta una serie. Si sarà osservato come sia necessaria per così dire una "predisposizione" della lingua ricevente e cioè l'esistenza di un termine parallelo in italiano. In altre parole l'adozione di nuovi tratti in una determinata lingua è regolata dalla struttura della lingua ricevente. Nella situazione di interferenza potenziale da parte delle lingue finitime cui ogni lingua è costantemente esposta, si prende quanto è adattabile alla struttura della lingua ricevente ; il resto viene ignorato. Questo secondo tipo di interferenza comporta l'estensione del valore semantico di un termine della lingua influenzata in conformità al modello emittente.

(5) Sulla nozione di italiano regionale vedi M. CORTELAZZO, "Prospettive di studio dell'italiano regionale", in : AA.VV., *La lingua italiana oggi : un problema scolastico e sociale*, Bologna : Il Mulino, 1977, p. 130s.

Un aspetto peculiare è costituito, sul piano svizzero, dalla tendenza al parallelismo trilingue, terminologico o semantico a seconda dei casi : liste des tractandes, Traktandenliste dà l'it. tic. *lista delle trattande* 'ordine del giorno' ; protocole, Protokoll suscitano in it. tic. *protocollo* nel senso, ignoto in Italia, di 'processo verbale, relazione scritta di quanto si è discusso in una seduta' ; prospectus, Prospekt chiedoni di aver accanto un it. tic. *prospetto* 'pieghevole, volantino, foglietto pubblicitario' ; messa in parallelo anche con donner décharge au caissier, dem Kassier Decharge erteilen, per cui le assemblee delle nostre varie società ticinesi *danno scarico* al cassiere del movimento finanziario ecc. In questa propensione al parallelismo trilingue il tedesco usato in Svizzera è d'altronde assai ricettivo nei confronti del francese. Prove, ne potrebbero essere addotte a decine. Basti citare l'esempio dei relatori previsti dall'organizzazione del nostro Congresso lucernese : ebbene, la loro denominazione è uniformata su *rapporteur* : in fr., in ingl., in ted. (Rapporteur), quando in Germania si sarebbe senz'altro detto *Berichterstatter*.

Un terzo, interessante tipo di interferenza è quello della preferenza accordata a certe voci italiane per influsso esterno. E' un curioso tipo di riflesso, non registrato da Weinreich. In Italia *perito* 'persona competente, specialista' è più usuale di *esperto* ; nel linguaggio corrente ticinese si verifica l'opposto appunto per influsso del fr. *expert*, ted. *Experte*. In Italia parlano di *gestore* e di *gerente*, nel Ticino solo di *gerente* per interferenza del fr. *gérant*. Idem con *chiosco* : il fr. *kiosque* e il ted. *Kiosk* fanno preferire in Ticino *chiosco* ad *edicola*, di uso generale in Italia. Lì chi è esentato temporaneamente dal prestare servizio *è in aspettativa* ("chiedere un anno di aspettativa"), mentre in Ticino *è in congedo* (fr. *congé*, ted. *Urlaub, beurlaubt sein*).

Parole composte e sintagmi. Anche quanto alle unità lessicali multiple ci sembra di dover accertare tre tipi di interferenza. Vi è la riproduzione per mezzo di parole indigene equivalenti. E' la cosiddetta resa di prestito. Essa è assai frequente. Nascono così intere serie di termini che non hanno corrispondenza nell'italiano d'Italia. Cito casi quali *conferenza delle note* (ted. Notenkonferenz, mentre in Italia si parla di scrutini), *essere di picchetto, medico di picchetto* (auf Pickett sein ecc.) per l'it. essere di guardia ; *elenco delle mansioni* o *capitolato d'oneri* (Pflichtenheft), *prezzo indicativo* (Richtpreis) ecc. Il ted. *Mantelvertrag* viene tradotto in Ticino con *contratto-mantello*, il contratto messo a punto da padronato e sindacato per una determinata categoria di lavoratori. La formazione promuove poi it. tic. *organizzazione* e *federazione mantello* (anche questa non nota in

Italia) per rendere la ted. *Dachorganisation*, tradotta talora in Ticino anche *organizzazione-tetto* e nella Svizzera fr. *organisation faitière* (da *faite* colmo'), mentre in Italia si parla di *organizzazione al vertice* e in Francia di *organisation au sommet*.

Un secondo tripo è la creazione di prestito (Lehnschöpfung). Partiamo da un esempio. Nel Ticino è correntemente usato *campicoltura* nel senso di 'attività agricola ecc.'. Un termine della cui italianità i ticinesi sono fermamente convinti ; di qui la sorpresa quando vengono a sapere che quella che ritengono genuina voce italiana è in realtà une forma locale senza corso fuori del cantone. *Campicoltura* infatti venne coniato nel Ticino durante la seconda guerra mondiale, nel 1941, dal consigliere di stato all'agricoltura Angiolo Martignoni per trovare un corrispondente italiano del tedesco *Anbauwerk* promosso dal Consiglio Federale per incrementare, in quegli anni di difficile approvvigionamento, le coltivazioni e la produzione agricola. Questo di *campicoltura* non è che *un* esempio di quelle coniazioni di termini propri stimolata dalla necessità di trovare una corrispondenza a designazioni esistenti in una lingua in contatto. Questo fenomeno di regola nelle lingue è assai raro. Ebbene va detto che i casi riguardanti il Ticino non sono pochi. Vien fuori anche qui la produttività e la sostanziale vitalità dell'it. reg. tic., pessimisticamente qualificato da certi puristi di moribondo e isterilito. La necessità di disporre anche di un termine italiano ha stimolato ad altre (per noi felici) coniazioni autonome : *Selbstbedienung* è scorrevolmente reso da noi (non in Italia) da circa 22 anni con *servisol*. A momenti queste coniazioni tic. riescono a passare il confine : *forbicicchio* creato nel Ticino sul finire degli anni venti per tradurre *Scherenschnitt* 'lavoro manuale fatto con le forbici' si è diffuso anche in Alta Italia, almeno in ambiente didattico.

Un terzo, particolare tipo di interferenza affiora nel caso di una traduzione che ricerchi e/o sfrutti una affinità fonetica tra le parole della lingua emittente e quelle della lingua ricevente : *Stehlampe* è ridotto in *lampada a stelo* sui cataloghi dei negozi di arredamento.

I *settori di influsso*. Il modello fr. e ted. incide su tutti gli aspetti della vita associata. Ma ovviamente con diversa intensità. Qui ci limitiamo a pochi cenni. L'influsso tocca il lessico di ampia circolazione e gli specifici linguaggi settoriali. Nel lessico di ampia circolazione il modello svizzero francese provoca numerose forme ignote in Italia, da *comanda* per 'ordinazione' a *lanciamento* 'lancio di un film', da *ripresa* 'il bonificare la macchina usata al momento dell'acquisto di una nuova' fino ad *armoriale* 'raccolta di stemmi' (fr. *armorial* 'recueil d'armoiries'). Molti anche i

tedeschismi ; l'impressione è di un loro progressivo aumento : *azione* 'vendita a prezzi più vantaggiosi del solito' (ted. Aktion), *inventario* 'insieme dei mobili ecc. di un locale' (ted. Inventar 'idem', mentre in Italia *inventario* è solo 'l'elenco, la lista di questo insieme di mobili' ecc. Influsso congiunto nell' it. tic. *formato* 'qualità, doti necessarie ad un certo compito' ("non ha il formato per quella carica"), accezione traslata ignota in Italia e che l'it. reg. tic. ha mutuato dal fr. *format* 'capacità ecc.' e dal ted. *Format* 'statura, levatura, capacità ecc.'.

La creazione e adozione di nuovi termini è continua. Si è già indicato il tipo *elenco delle mansioni* (Pflichtenheft). Su un piano più modesto ma non per questo meno importante quanto alla vita quotidiana della lingua sta la necessità di rendere in italiano la terminologia di minuti prodotti in commercio, dal *Fleischkäse*, solo a fatica reso con *impasto di carne*, alla *Streudose* delle miscele di condimenti per insalate (Herbmix Knorr) che, dopo discussioni e oscillazioni tra *distributore, dosatore, polverizzatore, spargitore, spruzzatore, spargicondimento*, ci si è decisi a chiamare *dispersore*. L'influsso tedesco è tale che i ticinesi accentuano alla tedesca nomi di marche di base latina : *Cálida* (letteralm. 'calda') diventa *Calída* (biancheria), *Nívea* diventa *Nicéa* (crema).

Va anche segnalata la funzione di ponte che a momenti il Ticino ha svolto tra Francia e/o Germania e l'Italia. Vedi il caso di *ferroviario* che grazie all'uso tic. passa nella Svizzera francese e di qui, verso il 1900, in Francia quale aggettivo di *chemin de fer* al posto del non funzionale *ferrugineux*. Vedi il cado di *paritetico*, detto oggi di commissioni nominate per risolvere controversie ecc. nelle quali le parti hanno ugual numero di rappresentanti. Si tratta di coniazione tedesca (*paritätisch*, da Parität), molto usata in Germania e nella Svizzera tedesca. Dapprima riferito alla situazione religiosa : Preußen ist ein paritätischer Staat in 'Prussia vi è parità di religione', paritätische Schule 'scuola comune a protestanti e cattolici' ; in Svizzera, per es. nei Grigioni, si parlava e si parla di valli cattoliche, di valli riformate e di *paritätische Täler*, valli in cui le due confessioni sono in parità : donde it. *valli paritetiche*. Soprattutto nell'applicazione a commissioni, l'aggettivo doveva passare in Italia.

Ancora una nota per richiamare come talora quei conguagli svizzeri tra lingue diverse cui si accennava sembrino anticipare (e in certo senso prefigurare) quella propensione al parallelismo lessicale e terminologico interlinguistico che rappresenta oggi una delle tendenze più caratterizzanti delle lingue europee. In tema vedi almeno — ma non è che *un* esempio — il caso di *essere confrontati con ...* ("sono stati confrontati con un compito

non facile ...", "furono confrontati con difficoltà impreviste ..." per 'incontrarono grosse difficoltà') che nella Svizzera Italina circola da circa un ventennio (1960), mentre in Italia incomincia ad affiorare nei giornali solo in questi ultimi anni. Vedi anche l'anticipo di penetrazione in Ticino rispetto all'Italia di *legge-quadro* e di *politica delle porte aperte*. Particolarità ticinesi o differenziazioni dall'uso corrente in Italia si trovano in ogni ambito, dalla scuola (tra l'altro con il suo "oggi la lezione *cade*" 'oggi non c'è lezione' dal ted. heute *fällt* die Stunde *aus*) all'edilizia (*sotto- e soprastruttura*, da Hoch- und Tiefbau; *fuga* 'commettitura tra due piastrell' da *Fuge* 'commessione, giuntura'), dal settore ginnico (*preliminari, monitore, messa in moto, ginnasiade* ecc.) a quello militare, a quello turistico (persino *strada alta* è una traduzione, per di più ad orecchio, nata negli ambienti degli uffici di viaggio delle FFS, dal ted. *Höhenweg* che vale letteral. 'strada delle alture'!). Ma lo spazio non ci permette di entrare in argomento. E' invece imprescindibile un cenno, per quanto rapido, al linguaggio politico.

Qui la tendenza al parallelismo trilingue di cui si diceva diventa necessità, in particolare riguardo alla univocità di terminologia giuridica. Ecco nascere allora i tecnicismi della vita politica e parlamentare federale: avant-projet/Vorentwurf/*avamprogetto*, postulat/Postulat/*postulato* 'richiesta al governo', mentre tutt'altro è il senso italiano; députation/Deputation/*deputazione*; fraction/Fraktion/*frazione* che i nostri puristi vorrebbero chiamare gruppo parlamentare ecc. Ma mi sembrano forme legittime, legate come sono ad una obiettiva necessità. A questi casi per così dire di messa in parallelo cosciente, se ne accostano altri in cui tale messa in parallelo avviene per automatismo. *Instances* 'autorità', *Instanz* 'autorità' suscita un it. tic. *istanza* 'autorità', accezione non presente in Italia dove istanza è una 'domanda scritta ...'. Fr. *magistrat* non solo 'membro di un tribunale' ma anche 'persona che ha un'autorità politica, di governo' e il ted. *Magistrat* 'membro del governo' causano in it. tic. *magistrato* 'uomo politico' (in Italia solo 'membro del potere giudiziario').

Qui va anche il frequente ticinesismo (ma chi lo usa non ne è cosciente) di *novella legislativa* con cui si designa una sostanziale modifica di una legge, un emendamento: "con la novella legislativa del 12 febbraio 1977, il Gran Consiglio ha modificato la legge ...". E' l'esito dell' influsso del tedesco (di Germania e di Svizzera) che parla di *Gesetzesnovelle* 'emendamento di legge' (aufgrund einer Gesetzesnovelle ist eine neue Ordnung ... in Kraft getreten") e anche di *novellieren* 'emendare', *Novellie-*

rung 'emendamento' ecc. (6). Sempre in campo politico si sta diffodendo in questi ultimi anni la forma ticinese (manca in Italia) di *il momento politico, il momento economico* ecc. nel senso di 'fattore decisivo, elemento determinante' ("il momento economico spinge a rivalutare le considerazioni ..."); è la ripresa del ted. *Moment* 'ausschlaggebender Umstand, elemento decisivo' (a sua volta allargamento e mutuazione dal mondo della tecnica e della fisica: *Moment einer Kraft*); aggiungi che questa interferenza si sta verificando anche nella Svizzera Romanda (*Moment économique* ecc. e anche *moment psychologique*).

Sin qui si è trattato di semantismi e di prestiti di forme apparentemente latine o italiane. In questo ambito politico rientrano però anche coniazioni peculiari ticinesi. E' il caso del già citato *campicoltura* e di forme posteriori quali *sovvenzionamento* per 'sussidiamento', che ha il vantaggio dell'affinità con subventionnement e Subventionierung, e *inforestieramento*, riduzione "ticinese", con materiali dotti ad opera della Cancelleria federale, del ted. *Überfremdung*. Importante in proposito il ruolo dei traduttori di Palazzo federale che volgono in italiano per il Ticino e le valli grigionitaliane leggi, decreti, regolamenti ecc.: una non facile attività che richiederebbe un esame particolareggiato, interessante anche su un piano generale, casi di una cancelleria tri- (e talora quadri-)lingue non essendo molto frequenti.

E' abitudine invalsa nel Ticino criticare questi testi (per lo più "messaggi" o leggi). Ma l'errore di fondo che vanifica spesso in radice il giudizio dei critici sta nel fatto che essi leggono questi tenti non già come tradizioni, bensì come stesure originali. Si aggiungano tre altre considerazioni. Spesso si critica perchè la traduzione è confusa o pesante o ridondante. Ma occorre avvertire che un disposto di legge può riuscire macchinoso, pesante e contorto già nell'originale, proprio perchè frutto di elaboratissimi compremessi tra tendenze normative diverse, propugnate dai parlamentari dei diversi partiti: in tal caso una traduzione francese e italiana semplice, elegante, concisa, quand'anche fosse possibile, non sarebbe una vera traduzione, poichè perderebbe una connotazione essenziale del disposto stesso, magari utilissima in fase interpretativa.

Un secondo tipo di critica afferma la disorganicità della traduzione. Ma anche qui occorre tener presente che un "messaggio" (ted. Botschaft; su

(6) Cf. G. Conte, *Dizionario giuridico ed economico tedesco e italiano*, Milano: Giuffrè/München: Beck, 1964, vol. 2, p. 243.

di loro si appunta in genere tale critica) è quasi sempre opera di moltissimi autori, segnatamente di due gruppi distinti: il gruppo giuridico-politico e quello specialistico. Si trovano dunque accostati, già nell'originale, in un capitolo, in una pagina, persino in uno stesso periodo, non solo linguaggi e stili diversi, bensì addirittura abiti argomentativi diversi, per cui è troppo pretendere che la traduzione riesca organica.

Ma — e siamo al terzo punto — la costrizione maggiore in quel lavoro traduttorio deriva dalla necessità di stabilire con l'originale tedesco una piena corrispondenza biunivoca per tutto l'insieme dei concetti basilari di un testo. Se una legge, per esempio, è strutturata su cinque concetti fondamentali, resi nel tedesco con cinque parole, il traduttore (fr. e it.), anche a costo di forzare la lingua, deve usare a sua volta cinque parole. Due o tre di quei concetti potrebbero magari essere resi in un italiano migliore con una sola parola o con una unica espressione, se non che la nuova legge è, per così dire, la nuova locomotiva che esce sola dalla fabbrica ma è destinata a trainare poi moltissime carrozze, cioè, fuor di metafora, ordinanze applicative, per cui ognuno di quei suoi cinque concetti può divenire poi il concetto cardine di un'ordinanza volta ad esplicitarlo in tutti i suoi aspetti. Se il traduttore, dunque, ignorando ovviamente quale complesso di ordinanze la nuova legge sia per produrre (e l'ignora, alla promulgazione, anche il legislatore) traduce riassumendo in un unico termine due o più concetti, mozza in certo senso la possibilità di sviluppo della specifica ordinanza ad essi dedicata. — Valgono insomma due fatti: che occorre pur dare veste italiana anche ad istituti privi di parallelo in Italia e che la lingua non va commisurata sui vocabolari ma sulla realtà concreta.

Del resto una nuova fase si è ormai aperta nel linguaggio politico svizzero. Se prima la Svizzera aveva una sua terminologia trilingue (ted., fr., it., tipo *postulato, magistrato* ecc.), ora, da una decina di anni almeno, è subentrata la fase dell'unisono con la terminologia politica europea. Vedi l'ingl. *packet* e *package* 'insieme di proposte o di leggi' da cui è rapidamente emanato il conguaglio ted. *Paket*, fr. *paquet*, it. *pacchetto* 'idem': così in Svizzera si parla in campo politico di *Maßnahmenpaket*, di *Finanzpaket*, persino del *paquet Chevallaz*, di *pacchetto finanziario, creditizio* ecc. nel senso di 'complesso di soluzioni o proposte avanzate nel corso di un dibattito o intervento politico ecc.'. Tra i termini del linguaggio politico che vedono la Svizzera adeguarsi ad un uso internazionale vedi ancora ingl. *basket* donde ted. (germ. e svizz.) *Korb*, fr. (di Francia e Romandia) *corbeille*, it. (d'Italia e Ticino) *paniere*: così si

parla, da noi, sul modello inglese, dei *drei Körbe* (Prinzipien u. Sicherheit ; Wirtschaft ; humanitäre Fragen), delle *trois corbeilles*, dei *tre panieri* della Conferenza di Helsinki ; in Italia di *paniere* della scala mobile ecc. ; in Ticino di *paniere dei prezzi*.

Per questi conguagli europei va citata anche la formazione di *politica delle porte aperte*. Anche qui l'avvio è inglese. *Open door* è nozione di ambito medico e insieme politico. Era ed è un metodo di cura praticato da certi servizi psichiatrici inglesi con la concessione della libertà di spostamento e di uscita ai pazienti e oggi agli ospiti dei reparti geriatrici ; in campo politico-economico l'*open door* esprimeva, già nel primo dopoguerra, l'apertura commerciale inglese a tutti gli stati senza esclusione, in particolare alle colonie e alla Cina, che ora dal canto suo applica, dopo la rivoluzione culturale, una politica tecnologica delle porte aperte. Da questa espressione scaturiva l'ingl. *open-door policy* prontamente calcato in Germania e Svizzera quale *Politik der offenen Türe(n)* e in Francia e Svizzera francese quale *politique de la porte ouverte*. Di qui, dal fr. e soprattutto dal tedesco, deriva la forma *politica delle porte aperte* (anche nel senso di 'maggior trasparenza della vita statuale, dell'amministrazione') usata in Ticino da circa 7 anni (insieme con le *giornate delle porte aperte* in uffici, scuole, scuole reclute). L'espressione non è (ancora?) presente in Italia : manca nei vari dizionari moderni specializzati (7) ed è ignota ai molti parlanti italiani di varie regioni e ai funzionari di ambasciata e consolati interpellati in proposito.

Stratificazione e linguaggio burocratico

La stratificazione linguistica è fenomeno tanto noto e scontato che sarebbe superfluo diffondersi su concetti acquisiti come differenze diafasiche, diatopiche, diastratiche (8), ecc. Per questo vorrei indicare una stratificazione molto meno nota e studiata : quella del linguaggio amministrativo-burocratico. Esemplifico anche qui con materiali della Sviz-

(7) Manca ad es. in G. Ragazzini & G. Gagliardelli, *Dizionario commerciale inglese e italiano*, Milano : Mursia, 1976, e in G. Pallotta, *Dizionario politico e parlamentare*, Roma : Newton Compton, 1976.

(8) Cf. E. Coseriu, *Lezioni di linguistica generale*, Torino : Boringhieri, 1963, p. 139 ss.

zera Italiana. Benchè forzatamente rapidi, gli scandagli lasciano tuttavia intravvedere le sedimentazioni dei diversi influssi via via sommatisi.

Lo strato medievale nel linguaggio amministrativo ticinese è testimoniato da termini come *vallerano* per 'valligiano', *sedime* per 'area edificabile proveniente da demolizioni ecc.' : termini che risalgono fino al Duecento e al Trecento, quando compaiono in testi notarili e cancellereschi : ciò in consonanza con i coevi usi scrittori lombardi, con la differenza però che a Milano essi sono poi scomparsi mentre da noi si mantengono tuttora : une sorprendente continuità di secoli della scrittura amministrativa ticinese. Un secondo strato è quello delle cancellerie milanesi viscontee e sforzesche, alla cui tradizione si rifà tra l'altro gran parte dei nostri statuti locali, parti ad usi terminologici regionali che si mantengono tuttora.

Nell'intrico degli usi che vede accostate gomito a gomito parole tedesche, forme recenti e parole vecchie di secoli distinguiamo poi (terzo strato) l'influsso milanese più tardo, del periodo in cui la Lombardia è sotto il controllo spagnolo : si spiega in questo modo l'esistenza nel linguaggio cancelleresco ticinese di termini come *pertoccare* 'spettare' ("la parte a Lei pertoccante nella divisione del patrimonio di famiglia") e come *dar evasione ad una lettera, pratica* ecc. Come abbiamo potuto recentemente stabilire, il catalano *pertocar* 'tocar, pertanyer' passa nel linguaggio cancelleresco mil. *pertoccare* 'essere relativo a' e di qui in quello delle zone più tardi ticinesi. Egualmente con riferimento al catalano trova spiegazione la altrimenti enigmatica espressione *evadere una lettera.* Il realtà si aveva : catal. *donar evasio* 'dare una risposta evasiva a supplica, richiesta ecc.' ; la voce passava, attraverso la dominazione spagnola, in Lombardia per insediarsi nel linguaggio cancelleresco lombardo (*dar evasione ad una lettera* 'risponderle') da cui la mutuavano le cancellerie locali nostre ; l'altro lato il milanesismo (a sua volta catalanismo) *dar evasione ad una lettera* (poi, ma solo più tardi : *evadere una lettera*) penetrava anche nel linguaggio burocratico italiano.

Una quarta presenza, relativa al periodo dei Landfogti, la si coglie in quel *lodevole* che nella Svizzera Italiana è attributo fisso riservato alle autorità e agli enti pubblici : "il lodevole Consiglio di Stato", "Lodevole Dipartimento dell'Economia Pubblica" ecc. Nei documenti svizzeri tedeschi del Cinquecento l'appellativo di rito per le autorità era *löblich.* Nei documenti dei baliaggi ticinesi questo aggettivo venne trasposto in *lodevole* per essere applicato prima alle autorità dei Tredici Cantoni e poi, dal 1830, alle autorità locali autonome.

Su queste abitudini cancelleresche si innestano in seguito — quinto e sesto strato — l'influsso austriaco e quello francese postrivoluzionario. Segno di questa compresenza *dipartimento, comune, municipio* dal francese da un lato, *dicastero*, cui corrisponde in Italia l'assessorato comunale, dall'altro: *dicastero* è infatti latinismo che ci è giunto attraverso la burocrazia austriaca, così come da quella amministrazione ci proviene la nozione catastale di *intavolazione* e l'*insinuare una domanda, una richiesta*, che è tipico del vecchio linguaggio d'ufficio delle zone che furono sotto l'Austria. — Nel Ticino finalmente indipendente è pensabile, e non solo nei primi anni, una intensa attività traduttoria dal francese (settimo strato). E' in simili occasioni che devono essere nate forme del tipo di *bosco sacro* 'bosco protettore', termine di marca ottocentesca che costituisce una voce esclusiva ticinese: probabilemente un fraintendimento del fr. *bois devin* 'bosco protettore', inteso come 'bosco divino' in realtà 'bois *defensum*' (proibito, protetto).

Un ottavo, compatto, strato è quello delle consonanze con il corrispondente linguaggio amministrativo italiano (con cui divide anche la conservatività, la tendenza all'aulicità e la scarsa trasparenza). — Segue (nono e decimo strato) l'influsso, negli ultimi decenni, del francese e del tedesco. In Ticino si parla spesso di *sorpasso* per indicare il superamento di un credito e/o di un preventivo concesso ad un ente pubblico per una costruzione ecc.: "sorpasso di un milione nella costruzione del nuovo asilo di ...". Una forma — per quanto i ticinesi non ne siano coscienti — ignota in Italia dove *sorpasso* è solo quello automobilistico. L'uso ticinese (*sorpasso* e *sorpassare il preventivo*) è dal ted. *überschreiten, Überschreitung* e dal fr. *dépasser, dépassement*. Vedi ancora frasi del tipo: "la scuola soffre di una situazione *logistica* insoddisfacente" (1968), "il nuovo edificio scolastico risolve infine quei problemi *logistici* che avevano determinato già due anni fa la richiesta di una ristrutturazione" (1972): nel Ticino *logistico* è corrente appunto riferito alla utilizzazione di edifici, soprattutto di locali e aule scolastiche. Un ulteriore uso peculiare, in Italia *logistico* riguardando esclusivamente la logistica, l'organizzazione dei trasporti e dei rifornimenti delle truppe. Uso particolare burocratico che si spiega dal francese che ha *logistique* come 'partie de l'art militaire ayant trait aux problèmes de transport et de ravitaillement des armées' e, per estensione, dal 1960 circa, come 'méthode et moyen d'organisation': "améliorer la *logistique* hospitalière grâce à l'installation ..." (9).

(9) Cf. LEXIS, *Dictionnaire de la langue française*, Paris: Larousse, 1975, p. 1012.

Si potrebbero addurre numerosi altri esempi. Ma qui importa piuttosto ricordare come la presenza del fr. e del ted. in ambito burocratico, tenuamente attiva nel secolo scorso, sia oggi assai consistente e ciò soprattutto per le accresciute competenze della Confederazione e per la necessità di uniformità nella terminologia dell'apparato amministrativo federale.

Riassumendo, il linguaggio cancelleresco-amministrativo appare settore di ragguardevole interesse linguistico per la complessità e per la quantità di soluzioni specifiche sia antiche sia moderne che comporta. Nessun altro subcodice conosce le alterne e contrastanti tendenze, le tensioni tra aulicità, neologismo, tecnicismo e prestito interagenti al suo interno. Per questo è deprecabile la nessuna attenzione che la linguistica italiana gli riserva.

QUALE ATTEGGIAMENTO VERSO IL REGIONALISMO?

Staccandoci da una interpretazione invalsa, non recrimineremmo su queste interferenze (del resto limitate in genere a certi linguaggi settoriali). Ci si scandalizza che nel Ticino l'italiano ricorra al prestito, al calco, alla coniazione locale. Ma è astorico pretendere che gli influssi francesi e tedeschi non esistano. In quel trilinguismo se non personale certo statuale in cui viviamo, essi non possono non esserci, non sorprendono (semmai sorprenderebbe che non ci fossero). Sono il normale risultato del contatto politico, economico, sociale, linguistico della Svizzera Italiana con le altre parti della Confederazione, sono il frutto della necessità e volontà di essere all'unisono con le altre componenti dello stato di cui siamo parte. Per questo comprendiamo e accettiamo certi termini e certi semantismi diversi dallo standard italiano come *postulato, trattande, magistrato, azione, volontaria* ecc. Voci di questo tipo ci sembrano senz'altro utilizzabili. Quanto importa è che, nel momento dell'uso, si sia conscienti del loro carattere peculiare e regionale.

E siamo a coloro che combattono il regionalismo, visto come un attentato alla lingua. Un atteggiamento insostenibile. Esso misconosce il significato della regionalità, pretendendo di ricondurre tutto al modello unico della lingua letteraria. Indicativo il fatto che si riconosca rispettivamente neghi dignità ad un termine sulla base del comparire o meno in un vocabolario, in un certo autore. Come se al di fuori degli autori vi fosse il nulla, come se le tradizioni scrittorie cancelleresche, commerciali, amministrative non avessero un'esistenza, una funzione e una legittimità. Non è possibile staccare il discorso su una situazione linguistica dal con-

testo storico-politico e socio-culturale. In questa prospettiva appare l'arbitrio di chi applica alla realtà linguistica regionale (di qualsiasi zona si tratti, italiana meridionale, veneta, ticinese ecc.) schemi e modelli toscani. Una realtà linguistica va invece soprattutto esaminata in rapporto alle condizioni di vita e di sostanza socio-politica in cui e per cui essa sussiste. Anche la regionalità è un valore. Le specifiche coniazioni regionali (svizzere, marchigiane, abruzzesi, catalane o occitane che siano) si giustificano e si legittimano in una visione funzionale della lingua, strumento che deve adeguarsi alle specifiche necessità della comunità che in essa si esprime.

DISCUSSION

Moderator: Sonja LEISSING

1. *Standard Italian and regionalism.* Notes and explanations of Ticino regional usages must be included in textbooks used in schools in German and French speaking Switzerland. The primary reason for this inclusion is to make students aware of these differences. With repect to lexical uncertainties, teachers should accept them but help students to understand the semantic phenomenon. To this end, authentic texts should be used as early as possible, for example, from the second year of study onwards, so as to enable students to become familiar with a regional terminology that may be very frequent.

2. *Regional Italian and dialect.* While, on the one hand, a considerable number of dialectal terms have entered regional Italian, many Italian terms have been abandoned as a result of a hypercorrection phenomenon. The Ticino dialect has even created local expressions that have subsequently become part of the official language.

3. *The language of migrant workers.* The Ticino problems led on to a discussion of the problems of other socio-linguistic stratifications. Considerable interest was expressed in the problem of the language spoken by the "Gastarbeiter" and their very special linguistic creations, in particular Italian and other migrant workers in German-speaking Switzerland and in Germany. Whereas in Switzerland regionalized Italian serves as a lingua franca, in Germany, German is the basis of "Pidgin German" or "Migrant Worker German".

FRANZ J. ZAPP

PLANUNG DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS IN DEN LÄNDERN DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT

Es ist in unseren Ländern üblich, daß jeder Heranwachsende eine lebende Fremdsprache lernt; damit wurde bildungspolitisch die Konsequenz aus der Tatsache gezogen, daß die heute bestehenden, vielfältigen Kontakte mit Sprechern anderer Muttersprachen die Kenntnis wenigstens einer Fremdsprache notwendig machen, und daß diese Kenntnisse zu der in der Schule zu vermittelnden Grundausstattung für das Leben gehören. In vielen Fällen steht aber noch eine weitergehende, gesellschaftspolitische Intension hinter dieser Entscheidung, da die Sprache wohl das wichtigste gemeinschaftsbildende Instrument darstellt. Alle Sprecher einer bestimmten Sprache verstehen sich untereinander und bilden eine eigene Gruppe, deren Kommunikationsgrenze durch die Grenze ihrer Sprache bestimmt ist; dadurch heben sie sich von allen anderen Gruppen ab, die durch eine andere Sprache gekennzeichnet sind. Sollen nun mehrere Gruppen mit jeweils ihrer eigenen Sprache in einer neuen, größeren Gruppe, z.B. in einem mehrsprachigen Staatenverband, zusammengeschlossen werden, so muß durch den Fremdsprachenunterricht sichergestellt werden, daß eine sprachliche Kommunikation in dieser größeren Gruppe möglich wird und daß sich langfristig ein neues, erweitertes Gruppenbewußtsein durch den möglichst gleichzeitigen und gleichwertigen Gebrauch aller Sprachen dieser neuen Gruppe bildet. Grundsätzlich gilt dieser Sachverhalt sowohl für historisch gewachsene, mehrsprachige Staaten, wie z.B. die Schweiz, als auch für politisch geplante Staatenzusammenschlüsse, wie es die Europäische Gemeinschaft werden könnte.

Die Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts

Stellen wir uns die Frage, wie der Fremdsprachenunterricht bildungspolitisch begründet wird, so finden wir verschiedene Vorstellungen: die Vertreter einer toten Sprache, z.B. des Lateinischen, verweisen auf die

formale Schulung und die bildenden Werte, die der Umgang mit einer modellhaft vorliegenden, in ihrer Entwicklung abgeschlossenen Sprache freisetzt. Da diese Feststellung aber weitgehend auch für frühere Perioden der modernen Sprachen, wie für die französische oder deutsche Klassik, gilt, läßt sich daraus keine eigenständige Begründung zugunsten der toten Sprachen ableiten. Daneben fehlen Bemühungen nicht, das Lateinische erneut zur *Lingua Franca*, zur übernationalen Verkehrssprache in unserem Raum aufzuwerten. Sie können aber als nicht erfolgversprechend beiseite gelassen werden, auch wenn mehrsprachige Staaten, wie die Schweiz, in Ermangelung eines anderen, keine Nationalsprache bevorzugenden Wortes zum lateinischen Symbol CH für *Confoederatio Helvetica* gegriffen haben. Wegen der fehlenden Rückkoppelung an eine historisch gewachsene und in der Gegenwart voll funktionstüchtige Sprachgruppe billige ich jedenfalls weder einer toten Sprache noch einer Kunstsprache, wie dem Esperanto, die Möglichkeiten zu, die wir vom heutigen Fremdsprachenunterricht erwarten, nämlich einen vielfältigen und über den eigenen Sprachraum hinausgehenden Kommunikationsradius zu schaffen.

Damit hängt ursächlich eine zweite Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts zusammen : er muß in einer mehrsprachigen Gesellschaft, sei sie wie die Schweiz historisch als Land gewachsen oder aus politischer Überzeugung für die Zukunft geplant, wie die Europäische Gemeinschaft, sicherstellen, daß weder die räumliche noch die soziale Mobilität durch Sprachbarrieren eingeschränkt wird. Mit anderen Worten : ein rätoromanisch sprechender Schweizer darf nicht aufgrund seiner Muttersprache in seinem sozialen Aufstieg oder in seiner Niederlassungsfreiheit beschränkt werden. Dies wäre aber der Fall, wenn ausschließlich von den Sprechern einer Minoritätensprache gefordert würde, sich in eine der großen Sprachgruppen einzugliedern.

Wir sind an einem Punkt angelangt, an dem die gesellschaftlichen, z.T. machtpolitischen Aspekte der Sprachenplanung nicht übergangen werden können ; schon der spanische Grammatiker Nebrija stellte zur Zeit der Entdeckung Amerikas fest : "Siempre la lengua fue compañera del imperio" (1). Als das Rätoromanische als 4. Landessprache der Schweiz im Jahre 1938 anerkannt wurde, war dies unausgesprochen eine Stellungnahme gegen das nationalsozialistische Deutschland im Norden und das

(1) Zitiert nach M. FRANZBACH, *Plädoyer für eine kritische Hispanistik*, Frankfurt : Vervuert, 1978, S. 53.

faschistische Italien im Süden, die die nach ihrer Ansicht sprachlichen und damit kulturellen "Irredenta" in den jeweiligen Nationalstaat zurückführen wollten. Die verhängnisvolle und unreflektierte Gleichsetzung von Sprachgebiet und Nationalstaat, die besonders stark seit dem 19. Jahrhundert in Europa häufig angestrebt wurde, ging von der richtigen Beobachtung aus, daß "Sprache Identität schafft und Nationen sich weithin durch ihre gemeinsame Sprache definieren" (2), mit der politischen Konsequenz, daß eine Nation um so bedeutender war, je größer sich ihr Sprachraum darstellte. Dabei wurde aber übersehen, daß Sprach- und Staatsgrenze sich so gut wie nie decken: wo und wie etwa sollte die Grenze zwischen Spanisch und Katalanisch, zwischen Deutsch und Niederländisch gezogen werden? Mit welcher Begründung wird in einer Übersicht (3) Letzeburgisch als eigene Sprachzugehörigkeit aufgeführt, Elsässisch aber der deutschen Sprachzugehörigkeit zugeordnet? "Wenn wir in all diesen Fällen eine Quantifizierung struktureller Unterschiede vornähmen, so würde sich wohl ergeben, daß dieser verschiedenen Behandlung keine stringente Begründung quantifizierbarer Art zugrunde liegt. Die Unterscheidung von Sprachen aufgrund der Distanz ihrer strukturellen Merkmale ist offensichtlich nicht tragfähig" (4).

Andererseits kann aber nicht geleugnet werden, daß die Sprache das gruppenbildende Identifikationsmerkmal schlechthin ist: "Sprache" ebenso wie "Gesellschaft" und ihre "Institutionen" gibt es nur insofern, als es Menschen gibt, die diese Sprache sprechen, die Normen der betreffenden Institutionen anerkennnen und im Vollzug reproduzieren (5). Das Bewußtsein, einer Gruppe anzugehören, die ihre Identität durch den Gebrauch einer bestimmten Sprache in einem umrissenen soziokulturellen Rahmen findet, verbindet eine bestimmte Gruppe von Menschen und hebt sie von anderen Gruppen ab: "Durch das Identitätsbewußtsein erfolgt die Abgrenzung nach außen in Form des Nichtverstehens; durch das gemeinsame Leben in einer Sprachgemeinschaft konsolidieren sich gewisse charakteristische Züge der Sprache, und neue Tendenzen werden gleich weit verbreitet, eben bis an die Grenzen der Sprachgemeinschaft. Diese

(2) B. SCHIEBEN-LANGE, *Soziolinguistik*. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer, 1973², S. 15.

(3) H. HAARMANN, *Die Sprachen Europas*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1975, S. 85ff.

(4) SCHIEBEN-LANGE, a.a.O., S. 72.

(5) SCHIEBEN-LANGE, a.a.O., S. 17.

historische Einzelsprache" — und damit die Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft, die sich als Nation ausgeben kann — "ist konstituiert durch das Bewußtsein ihrer Sprecher" (6). Mit Recht hat man deshalb z.B. das Gesinnungsprinzip auch nach dem Zweiten Weltkrieg als die Grundlage des Nationalitätenrechts der Dänen in Deutschland und der Deutschen in Dänemark beibehalten, denn "zu beiden Seiten der deutsch-dänischen Staatsgrenze decken sich sprachliche und nationale Zugehörigkeit nicht. Die Mehrheit der Deutschen in Nordschleswig spricht heute als Hauptsprache eine dänische Mundart, und die Mehrheit der Dänen in Südschleswig ist deutscher oder niederdeutscher Muttersprache. Umgekehrt ragt im Nordwesten von Schleswig-Holstein ein Stück dänischen Sprachgebiets, in dem sich nur ein sehr kleiner Teil der Bewohner zur nationalen Minderheit zählt und seine Kinder in dänische Minderheitenschulen schickt, in die Bundesrepublik hinein" (7).

Diese soziolinguistischen Ausführungen erlauben es uns, die Sprachenprobleme Westeuropas und die Planung des Fremdsprachenunterrichts auf einer Grundlage anzugehen, die weitgehend frei von nationalen sprachenpolitischen Prestigevorstellungen die einzelnen Sprachengruppen in ihrer Bedeutung erfaßt und miteinander in Bezug setzt, mit dem Ziel, die zunächst nur auf die Muttersprache gestützte "politische, wirtschaftliche und kulturelle Einheit" auf eine erweiterte, mehrsprachige Gesellschaft zu übertragen. Voraussetzung ist dabei, daß es dem Fremdsprachenunterricht gelingt, durch die Vermittlung einer Zweit- und gegebenenfalls auch einer Drittsprache annäherungsweise die Identifikation mit einer erweiterten, mehrsprachigen Gesellschaft zu schaffen, wie sie die Muttersprache für die Primärgruppe leistete.

Modelle sprachlicher Kommunikation

Wir haben weiter oben gefordert, daß niemand aufgrund von Sprachbarrieren in seiner sozialen oder räumlichen Mobilität eingeschränkt werden darf; diese Forderung wäre erfüllt, wenn wir in einem Staat mit einer genormten Nationalsprache leben und alle über die gleiche Sprachkompetenz verfügen würden. Da dies aber eine Utopie ist, weil weder Staats- und Sprachgrenzen zusammenfallen, noch eine genormte Staats-

(6) Schieben-Lange, a.a.O., S. 72f.
(7) H. Kloss, zitiert nach Haarmann, a.a.O., S. 91.

sprache, wie das Beispiel Frankreichs zeigt, rigoros durchgesetzt werden kann, muß nach anderen Möglichkeiten gesucht werden. Dabei bieten sich folgende Kommunikationsmodelle an, die idealtypisch vorgestellt und in ihren Konsequenzen überprüft werden sollen.

1. *Das Modell einer Leitsprache.* Es sieht vor, daß in einer mehrsprachigen Gesellschaft alle offiziellen und halboffiziellen Aufgaben einer Sprache übertragen werden. Diese offizielle Leitsprache kann von außerhalb einer konkreten Gesellschaft gewonnen sein, wie wir es weitgehend im anglo- und frankophonen Afrika vorfinden, es kann aber auch die, aus welchen Gründen auch immer, angesehenste Sprache einer mehrsprachigen Gesellschaft sein, wie z.B. Spanisch im Spanien Francos. Es liegt auf der Hand, daß im letzteren Fall alle Sprecher einer Minoritätensprache von Natur aus behindert sind und sich, sofern die politischen Umstände es erlauben, dagegen wehren, wie zahlreiche Beispiele zeigen: die Reaktion der Flamen gegen die frühere Vormachtstellung des Französischen in Belgien oder die der frankophonen Kanadier gegen das Englische, mit dem Ergebnis, daß die durch eine politisch oder faktisch aufgezwungene Leitsprache charakterisierten Staaten auseinanderzubrechen drohen. Ein ähnliches Schicksal würde sicherlich der Europäischen Gemeinschaft bevorstehen, wenn sie sich zu einem Staatenverband mit der Leitsprache Englisch entwickeln würde.

Ein weiteres, mit dem Modell der Leitsprache eng verbundenes Problem kann hier nur angedeutet werden. Soll die Leitsprache als Ausdrucksmittel einer konkreten, bereits bestehenden Sprachgemeinschaft oder als möglichst bezugsloses internationales Kommunikationsinstrument gelehrt werden? Im ersten Fall würden die Inhalte der betreffenden Sprache, so wie sie von der muttersprachlichen Gesellschaft geprägt wurden, weitgehend übernommen: eine Ausrichtung auf eine bestimmte Sprechergruppe wäre die Folge und parallel dazu ein Identitätsverlust aller anderen Sprechergruppen, die aus den obengenannten Gründen sicherlich nicht hingenommen würde. Wird die Leitsprache aber ohne diesen Bezug zu einer soziokulturell geprägten Gruppe als internationales Kommunikationsinstrument gelehrt, so würde sie sich wahrscheinlich zu einer Sprachform "mit stark begrenzter kommunikativer Funktion" [8], ähnlich dem Pidgin, entwickeln, aus dem heraus dann neue Muttersprachen, ähnlich den Créoles, entstehen könnten, die die regional notwendigen

(8) SCHIEBEN-LANGE, a.a.O., S. 78.

Artikulationsbedürfnisse durch entsprechende Funktionserweiterungen aufnähmen. Auf diesem Weg hätte aber die neuentstandene Gemeinschaftssprache ihre Funktion als Leitsprache verloren.

2. *Das Modell der rezeptiven Fertigkeit in mehreren Sprachen.* Es sieht vor, daß in einer mehrsprachigen Gesellschaft im Idealfall jeder die Muttersprache des anderen versteht; die Kommunikation vollzieht sich in der Form, daß jeder seine Muttersprache spricht und vom anderen dabei verstanden wird. Bei strukturell benachbarten Sprachen ist dies sicherlich möglich, worauf Hyldgaard-Jensen hinweist, nämlich "daß es innerhalb von Skandinavien eine weitverbreitete Form des Kommunizierens gebe, an die bisher in Zentraleuropa wenig gedacht worden sei: jeder spricht seine jeweilige Muttersprache, versteht aber die Sprache des Gesprächspartners, wobei sich die Dänen leichter tun als die Sprecher des Schwedischen" (9). Hier liegt ein in der Unterrichtspraxis bisher wenig erprobtes Modell vor, und es wäre wünschenswert, wenn die Fachdidaktik die Verzahnung von Zweit- und Drittsprachenerwerb unter diesem Gesichtspunkt stärker berücksichtigen würde, so wie es z.B. Fritz Abel in seiner Veröffentlichung "Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts" (10) anregt. Andererseits sollte aber nicht übersehen werden, daß diesem Modell enge Grenzen gesetzt sind, nicht zuletzt, weil es wegen des semantischen Relativitätsprinzips auf der Hörerseite häufig Fehlinterpretationen Vorschub leistet: das spanische Wort *monte* als größerer Wald hat im Französischen weder eine Entsprechung in *mont, montagne* noch in *bois* oder *forêt*. Es ist anzunehmen, daß rezeptive Fertigkeiten in mehreren, benachbarten Sprachen erst erworben werden können, wenn umfangreiche Kenntnisse in einer Zweitsprache vorher erworben wurden und wenn der Lerner dabei für das semantische Relativitätsprinzip sensibilisiert wurde. Außerdem dürfte der gezielte Ausbau rezeptiver Fertigkeiten erst dann sinnvoll sein, wenn in der entsprechenden Sprache zunächst eine aktive Minimalkompetenz, etwa wie sie im *Threshold Level* des Europarates umrissen wird, erworben wurde. Dafür spricht nicht nur die "bei den meisten Lernern vorhandene Motivation zum Sprechen der Zielsprache" (11), sondern auch die Notwen-

(9) K. SCHRÖDER und F. J. ZAPP, "Protokoll des Werkstattgesprächs Fremdsprachenplanung — Fremdsprachenpolitik im Rahmen des XII. FIPLV-Kongresses in Washington vom 25. und 26.11.1975", in: *Die Neueren Sprachen*, 75. Jg. (1976), S. 312.

(10) In: *Die Neueren Sprachen*, 70. Jg. (1971), S. 355ff.

(11) SCHRÖDER und ZAPP, a.a.O., S. 311.

digkeit, den Lerner von Anfang an in ein zwar begrenztes, aber in jeder Hinsicht ausbaufähiges Fremdsprachenteilsystem einzuführen. Ein von Anfang an nur auf möglichst vielfältige rezeptive Fertigkeiten ausgerichteter Fremdsprachenunterricht dürfte jedoch zum Scheitern verurteilt sein.

3. *Das Modell einer gesteuerten Diversifikation im Fremdsprachenunterricht.* Es geht davon aus, daß jede Sprachgruppe gleichwertig ist: "Sprachen kommen immer nur als historische Einzelsprachen vor und sind deshalb in ihrem Fortbestehen gebunden an eine bestimmte Gesellschaft, Schicht, Nation, Minderheit. Die gesellschaftliche Determination betrifft aber nicht nur die Existenz als historische Einzelsprache, sondern auch die Inhalte der betreffenden Sprache. Jede Gesellschaft hat bestimmte Objekte, die für sie wichtig sind, entwickelt bestimmte Interaktionsformen" (12). Eine gesteuerte Diversifikation im Fremdsprachenunterricht will, soweit es ihr möglich ist, mit dazu beitragen, daß die historischen Einzelsprachen bestehen bleiben und in ein geplantes Kommunikationssystem miteinbezogen werden; dies geschieht dadurch, daß nicht nur die Angehörigen einer kleinen Sprachgruppe gezwungen werden, einseitig ihren Kommunikationsradius durch das Erlernen einer weit verbreiteten Sprache zu vergrößern, sondern es auch den Sprechern verbreiteter Sprachen nahegelegt wird, durch das Erlernen einer Minoritätssprache den Kommunikationsradius in dieser Sprache zu vergrößern. Trotz dieser grundsätzlich gegebenen Offenheit für alle historisch gewachsenen Einzelsprachen kann aber nicht übersehen werden, daß die Einzelsprachen in ihrem Verhältnis untereinander Wertungen ausgesetzt sind, die u.a. abhängig sind

von der Anzahl der Sprecher, die sich einer Sprache bedienen,
von der Nachbarschaft des entsprechenden Sprachraums,
von den wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Beziehungen zu dem entsprechenden Sprachraum,
von der Bedeutung, die dem entsprechenden Sprachraum auf den Gebieten der Wissenschaft und Technik zukommt.

Die sich aus den einzelnen Faktoren ergebende Gewichtung der Sprachen kann nicht zu einer alle Sprachen umfassenden Weltrangliste führen, die Gewichtung kann höchstens für einen relativ eng umgrenzten

(12) SCHIEBEN-LANGE, a.a.O. S. 15.

Raum für einen bestimmten Zeitabschnitt angestrebt werden, so wie es später für den Raum der Europäischen Gemeinschaft versucht werden soll. Dabei wird diesem Modell der Vorzug gegeben, weil es grundsätzlich an der Identität der einzelnen Sprachgruppen festhält, Sprache als Instrument nationalstaatlicher Herrschaft ablehnt, die Kriterien der Gewichtung der einzelnen Sprachen im abgesteckten Raum einer mehrsprachigen Gesellschaft weitgehend klarlegt und sowohl individuellen Bedürfnissen als auch gesellschaftlichen Notwendigkeiten am ehesten entspricht.

Der derzeitige Fremdsprachenunterricht

Überprüfen wir nun die Entwicklung des schulischen Fremdsprachenunterrichts in einigen westeuropäischen Ländern im Hinblick auf seinen Beitrag für eine mehrsprachige europäische Gesellschaft, so stellen wir folgende Tendenzen (13) fest:

1. Eine Fremdsprache ist für alle Schüler der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulwesens Pflichtfach.
2. Mit Ausnahme Großbritanniens und Irlands setzt sich immer stärker Englisch als allgemein anerkannte Pflichtfremdsprache durch; dies wird weitgehend damit begründet, daß Englisch die internationale Leitsprache der westlichen und der Dritten Welt sei.
3. Der Unterricht in einer 2. und 3. Fremdsprache ist stark zurückgegangen, z.T. werden Kenntnisse in ihnen als Voraussetzung der allgemeinen Hochschulreife oder vergleichbarer Schulabschlüsse nicht mehr gefordert.

Der schulische Fremdsprachenunterricht leistet mithin dem Modell der Leitsprache Englisch Vorschub. Eine eingehendere Analyse würde zwar zeigen, "daß sich für den Kernbereich des Fremdsprachenunterrichts hauptsächlich drei Sprachen herausstellen, nämlich Englisch, Französisch und Deutsch, daß aber dem Englischen immer stärker die Rolle der für alle verpflichtenden schulischen Leitsprache zuwächst. Um diesen ersten Kreis von Fremdsprachen, die in allen Ländern, sofern sie nicht Muttersprache sind, in irgendeiner Form in den Schulcurricula verankert sind,

(13) Ausführlicher in: F. J. Zapp, "Die Notwendigkeit einer europäischen Fremdsprachenpolitik", in: R. Picht (Hrsg.), *Kulturpolitik für Europa*, Bonn: Europa Union, 1977, S. 45ff.

lassen sich, wenn auch in sehr schwacher Position, die zwei internationalen Verkehrssprachen Spanisch und Russisch ansiedeln, die höchstens an wenigen Schwerpunktschulen gepflegt werden. Eine ausgesprochene Randstellung nehmen im schulischen Fremdsprachenunterricht Italienisch, Niederländisch, Portugiesisch und Dänicsh ein, die zwar vereinzelt angeboten, aber nur in seltenen Fällen von den Schülern gewählt werden" (14). Außereuropäische Sprachen wie Arabisch, Chinesisch oder Japanisch sind so gut wie nicht vertreten.

Es stellt sich nun die Frage, in welchem Umfang der außerschulische Fremdsprachenunterricht in Ausnutzung des ihm gewährten bildungspolitischen Freiraums die Defizite der Schule ausgleichen kann. In der Tat kann beobachtet werden, daß der von der Schule nicht vermittelte Fremdsprachenunterricht in zunehmendem Maß in den Tertiärbereich verlagert wird, an Sprachinstitute der Universität oder der Industrie, an Einrichtungen der freiwilligen Erwachsenenbildung, wie ausländische Kulturinstitute, Volkshochschulen, Maisons de Culture, an internationale Mittlerorganisationen wie Eurozentren oder Deutsch-Französisches Jugendwerk. Da hier ein vielfältiger Sprachunterricht angeboten und von den Hörern tatsächlich angenommen wird, bietet er ein gewisses Korrektiv zur Monopolstellung des Englischen in der Schule und leistet dem Modell der Diversifikation in der sprachlichen Kommunikation Vorschub. Sein Beitrag wird aber dadurch eingeschränkt, daß der Anteil der *drop-outs* in diesen Kursen wegen der beruflichen oder familiären Belastung in der Regel sehr hoch ist und daß die Lernziele aus den genannten Gründen und wegen der geringen Unterrichtszeit eng begrenzt sind; es fehlt ihnen häufig die Breite, die die Voraussetzung für vielseitig verwertbare Fremdsprachenkenntnisse ist. "Entscheidend dürfte auch sein, daß das Erlernen der Fremdsprachen im Tertiärbereich zu einem ungünstigen Lebensalter einsetzt, während das lerngünstige Alter nicht ausreichend genützt wurde und deshalb wahrscheinlich die Ausprägung einer Reihe von notwendigen Lernhaltungen und Lerntechniken unterblieb, die eine Voraussetzung für das ökonomische Erlernen weiterer Fremdsprachen darstellen" (15).

(14) ZAPP, a.a.O., S. 53.

(15) F. J. ZAPP, "Lernzielbestimmung und Leistungsmessung in ihrem bildungspolitischen und schulpraktischen Bezug", in: W. HÜLLEN, A. RAASCH und F. J. ZAPP (Hgg.), *Lernzielbestimmung und Leistungsmessung im modernen Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt: Diesterweg, 1975, S. 8.

Die Gefahren, die von einem fehlenden oder mangelhaften Fremdsprachenunterricht für ein Zusammenleben der Völker in Europa ausgehen, wurden von übernationalen Institutionen schon frühzeitig erkannt: bereits im Artikel 2 der *European Cultural Convention* forderten die 20 Signatarstaaten 1954 vielfältigen Sprachunterricht in allen europäischen Ländern, ohne eine bestimmte Sprache zu bevorzugen. 1969 verweist die "Resolution on an Intensified Modern Language Teaching Programme for Europe" des Europarates darauf, "that linguistic diversity is part of the European cultural heritage" ([16]); "die Resolution unterstreicht die Gleichberechtigung und politische Unantastbarkeit der Nationalsprachen als Träger der Varianten europäischer Kultur" ([17]). Weitere Empfehlungen und Veröffentlichungen des Europarates betreffen die Pflege der "critical languages" bzw. der "lesser-known European languages", so z.B. die vom *Council for Cultural Co-Operation* 1970 besorgte Veröffentlichung "Modern Languages in Secondary Technical and Vocational Education". Es kann mithin uneingeschränkt behauptet werden, daß der Europarat im Rahmen seiner Möglichkeiten das Modell eines diversifizierten Fremdsprachenunterrichts, auch für den Bereich des schulischen Pflichtfremdsprachenunterrichts, begünstigt; darüber hinaus hat er mit dem *Threshold Level*-Projekt konkrete Vorschläge für die Beschreibung eines Minimalkorpus in den Zielsprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch vorgelegt, das einen nicht zu unterschreitenden ersten Baustein beim Erwerb einer fremdsprachlichen Kompetenz darstellen sollte.

Von einer entsprechend klar durchdachten Fremdsprachenpolitik ist die Europäische Gemeinschaft allem Anschein nach aber noch weit entfernt. Zwar tagte der Rat der Europäischen Erziehungsminister wiederholt, zum Problem des Fremdsprachenunterrichts nahm er aber nur unverbindlich Stellung. Nach uns zugegangenen Informationen soll sich bei einer Expertentagung in Brüssel, an der Beamte der einzelnen Mitgliedsländer teilnahmen, lediglich Frankreich energisch gegen Englisch als die für alle verpflichtende Schulfremdsprache ausgesprochen und an seiner Stelle eine Diversifikation im schulischen Fremdsprachenunterricht gefordert haben. Damit hätte Frankreich in Brüssel die Fremdsprachenpolitik verfolgt, die

(16) Zitiert nach K. SCHRÖDER, *Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II*, Stuttgart: Klett, 1975, S. 42.
(17) SCHRÖDER, a.a.O., S. 42.

es auch seinem öffentlichen Schulwesen zugrunde legt: so wählten von allen in die Sekundarstufe I eintretenden Schülern im Schuljahr 1974/75 als 1. Fremdsprache Englisch: 80,7%, Deutsch 16%, Spanisch 2,9%, Italienisch 0,3% und Russisch 0,1%.

Planungsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft

Versuchen wir nun abschließend, unsere bisherigen Überlegungen in konkrete Forderungen an eine Fremdsprachenplanung umzusetzen. Aus dem bereits Gesagten dürfte deutlich sein, daß entsprechende Vorschläge nur für einen konkreten, geographisch abgesteckten Raum und für eine bestimmte Zeit gemacht werden können: in unserem Fall handelt es sich um den Raum, der geographisch die derzeitigen Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft umfaßt, die außerdem ihren Willen geäußert haben, zu einer politischen Gemeinschaft zusammenzuwachsen. Ziel der Vorschläge soll es sein, durch eine gesteuerte Diversifikation im Fremdsprachenunterricht die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß zunächst in dem abgesteckten Raum möglichst viele Sprecher einer Sprache mit möglichst vielen Sprechern der anderen Sprachen verkehren können. Dabei wird nicht geleugnet, daß die Einzelsprachen in ihrem Verhältnis zueinander Wertungen ausgesetzt sind und daß es wichtige Gründe sind, die das Englische in seine derzeitige privilegierte Position gebracht haben. Trotzdem scheidet aus unseren Überlegungen das Modell der Leitsprache Englisch aus, weil es utopisch wäre zu erwarten, daß der oben geforderte vielfältige Kontakt, z.B. zwischen Deutschen, Franzosen und Italienern, mit Hilfe dieser Leitsprache und unter Ausschaltung der jeweiligen, bereits erworbenen muttersprachlichen Kompetenz bei einem der Gesprächspartner erzielt werden könnte.

Es muß mithin ein Kompromiß gesucht werden, der folgende Gegebenheiten abwägt und bei der Planung des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt:

1. Die Anzahl der jeweiligen Sprecher einer Sprache; lerne ich eine weitverbreitete Sprache, nimmt der Kommunikationsradius entsprechend zu. Diese Tatsache begünstigt weitgehend das Englische, wenn wir den nichteuropäischen Raum mitberücksichtigen; da aber anzunehmen ist, daß bei einem politischen Zusammenwachsen Westeuropas die vielfältigen Kontaktmöglichkeiten zunächst für die Bewohner dieses Raumes bestehen,

müssen auch die anderen großen Sprachräume, wie der deutsche, französische und italienische, gleichwertig berücksichtigt werden.

2. Die Nachbarschaft des entsprechenden Sprachraums; er kann die Voraussetzung für einen häufigen und notwendigen Gebrauch der Zielsprache darstellen, z.B. Dänisch im Bereich der deutsch-dänischen Grenze, Niederländisch im deutschen Grenzgebiet um Duisburg und im französischen Hazebrouk, etc. Es ist nicht einzusehen, warum z.B. in München jeder Schüler der Sekundarstufe I gezwungen wird, Englisch zu lernen, wenn andererseits die Wahrscheinlichkeit sehr groß ist, daß er seinen Urlaub im drei bis vier Stunden entfernten italienischen Sprachraum verbringt und dort regelmäßig seine Sprachkenntnisse nutzen könnte, wenn die Wahrscheinlichkeit sehr groß ist, daß einer seiner Kollegen am späteren Arbeitsplatz ein Italiener ist, oder die engen Wirtschaftsbeziehungen zwischen Italien und Süddeutschland italienische Sprachkenntnisse für seinen beruflichen Aufstieg als äußerst wünschenswert erscheinen lassen. Gerade der Gesichtspunkt der Nachbarschaft des entsprechenden Sprachraums und die daraus resultierende Motivation für den Lerner wurde bei der bisherigen Planung des Fremdsprachenunterrichts zu wenig berücksichtigt.

Aufgrund unserer bisherigen Überlegungen können wir, trotz des damit verbundenen Risikos, die in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft zu lernenden Fremdsprachen in vier Gruppen einteilen:

Die 1. Gruppe sollte die Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch umfassen, die aufgrund ihrer Ausdehnung, auch außerhalb der Europäischen Gemeinschaft, für jeden Schüler in zumutbarer Entfernung als erste und zweite Fremdsprache angeboten werden müßten.

Die 2. Gruppe sollte die internationalen Verkehrssprachen Spanisch und Russisch sowie die bedeutende Gemeinschaftssprache Italienisch umfassen; diese Sprachen müßten an Schwerpunktschulen und in Anrainergebieten als erste, in der Regel aber in einer für die meisten Schüler zumutbaren Entfernung als zweite und dritte Fremdsprache angeboten werden.

Die 3. Gruppe könnte die Sprachen Niederländisch und Dänisch beinhalten, die nur in den Anrainergebieten als erste, sonst an Schwerpunktschulen als zweite und dritte Fremdsprache angeboten würden.

Die 4. Gruppe würde die regional engbegrenzten Sprachen Friesisch und Irisch umfassen, die in den Ländern als Fremdsprachen angeboten werden sollten, in denen sie als offizielle Landessprachen anerkannt sind.

Dieses Fremdsprachenprogramm deckt sicherlich nicht alle Bedürfnisse

und Wünsche ab, zumal schulisches Angebot und Nachfrage durch die Schüler nicht deckungsgleich sind. Hier kann aber Beratung und Information weiterhelfen, die Aufgabe aller an einer europäischen Integration Interessierter sein müßte; denn wenn der Fremdsprachenunterricht nicht die sprachlichen Voraussetzungen für die Vereinigung Europas, die von allen Bewohnern der betreffenden Länder voll begrüßt werden müßte, schafft, wird die Europäische Gemeinschaft auch auf lange Sicht nicht über die Stufe der wirtschaftlichen und technokratischen Addition von Einzelstaaten hinauskommen. Obwohl das hier vorgeschlagene Modell wichtige Sprachen, wie Portugiesisch, Arabisch u.a., nicht berücksichtigt, bietet es aber die notwendige Flexibilität, die regional bedingte Änderungen oder auch politisch notwendig werdende ad-hoc Lösungen zuläßt und sie bei ihrer Bewährung in das Gesamtprogramm integrieren hilft.

Abschließend soll aber auch davor gewarnt werden, das Problem eines vielfältigen Fremdsprachenunterrichts dadurch lösen zu wollen, daß immer mehr Fremdsprachen in immer kürzeren Lehrgängen vermittelt werden. Mit dem Erwerb einer elementaren Sprechfertigkeit allein sind die Voraussetzungen für einen Fremdsprachenunterricht, der einer europäischen Bewußtseinsbildung Vorschub leisten will, nicht gegeben. Wer eine Fremdsprache lernt, darf nicht nur technisch auf den Kontakt mit den Sprechern einer anderen Sprache vorbereitet werden, er muß auch durch die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts in die Lage versetzt werden, parrallel zu seinen zunehmenden Sprachkenntnissen den Lebensraum seiner Gesprächspartner genauer zu erfassen, und eine Voraussetzung dafür ist auch der Umgang mit der entsprechenden Literatur.

DISCUSSION

Moderator : René RICHTERICH

The first point discussed was the communicative models suggested by Mr Zapp, namely : 1. Development of a leading language and generalization of the learning of it ; 2. acquisition of receptive skills in several languages ; 3. controlled diversification in the teaching of foreign languages. If, in speaking of a leading language, the speaker meant English as the first foreign language whose teaching is obligatory, it would seem advisable to qualify the first model by recognizing the usefulness, for economic and technical reasons, of one or more leading languages that everyone should learn, although not necessarily as the first foreign language. The application of the third model might be jeopardized by a lack of teachers, teaching materials, financial resources, etc.

From the didactic point of view, one foreign language should be learned thoroughly in order to facilitate the learning of other languages. Attention was drawn to the disparity between what is learned in school and the actual use of the languages outside the school context. Through a differentiated defintion of objectives in terms of local needs, the conditions for a kind of learning better adapted to the realities of life and thus more motivational should be met.

In proposing the following four groups of languages to be taught, depending on the particular situations of the countries of the European Community, as the first, second or third foreign language, namely

1.	2.	3.	4.
English	Italian	Danish	Erse
French	Russian	Dutch	Frisian
German	Spanish		

Mr Zapp has perhaps overlooked the steadily increasing importance of regional languages such as Basque, Breton, etc.

It would be desirable for the underlying idea of this model to be extended to non-European countries.

Finally, one Working Group suggested that the FIPLV and other similar organizations launch informational campaigns about the problems of the possible and desirable choices of learning foreign languages and that material be prepared on the status of the learning and teaching of foreign languages, both in and out of schools, in the various member countries of the FIPLV.

CONTENTS

Reinhold FREUDENSTEIN, *Introduction* 5

PART I 9-80-101

INDIVIDUAL NEEDS

Eugen EGGER, *Sprachenlernen : Bedürfnisse des Individuums in verschiedenen Lebens- und Lernsituationen* 9
Francis DEBYSER, *Peut-on accorder les besoins de l'étudiant et ceux de son futur employeur?* 17
Discussion (Albert RAASCH) 26
Jan A. VAN EK, *The Unit/Credit System as a Possible Link between Various Forms of Teaching* 27
Discussion (John TRIM) 40
August FLAMMER, Werner GUTMANN, *Individualisiertes Lernen : Möglichkeiten und Grenzen im Klassenzimmer und außerhalb* 41
Discussion (Howard B. ALTMAN) 59
Lothar HOFFMANN, *Überbrückung der Kluft zwischen Ausdrucksmöglichkeiten und Interessenbereich* 61
Discussion (Werner HÜLLEN) 75

PART II

INTERDISCIPLINARY CO-OPERATION 9-80-102

James E. ALATIS, *Language Teaching : Possibilities for Interdisciplinary Co-operation* 79
Ezio RAIMONDI, *L'insegnamento della letteratura italiana* 93
Discussion (Michael JUNGO) 105
Rebecca M. VALETTE, *Objective Evaluation and Transparency* .. 107
Discussion (Anthony FITZPATRICK) 117
Jean VERRIER, *Comment intégrer l'étude de la littérature à l'apprentissage des langues étrangères* 119
Discussion (Lucette CHAMBARD) 130

Horst G. WEISE, *Mediendidaktik : Möglichkeiten und Perspektiven im Sprachunterricht* 131
Discussion (Inge Christine SCHWERDTFEGER) 144
Irmhild WRAGGE-LANGE, *Nutzbarmachung der in der Muttersprache erworbenen Fertigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache* 145
Discussion (Alfred TUMAT) 158

PART III

9-80-103

PROBLEMS OF BI- AND MULTILINGUALISM

Amadou-Mahtar M'BOW, *Problèmes linguistiques dans les sociétés plurilingues* 161
Eva KOBERSKI, *Aim : Multilingualism. The Dismantling of Resistance and Prejudice* 169
Discussion (Aleksander SZULČ) 181
Jean-Bernard LANG, *Problèmes posés en Suisse par l'enseignement des langues vivantes* 183
Discussion (Yves ANDEREGGEN) 198
Ottavio LURATI, *Lingue in contatto e stratificazione linguistica*.. 199
Discussion (Sonja LEISSING) 213
Franz J. ZAPP, *Planung des Fremdsprachenunterrichts in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft* 215
Discussion (René RICHTERICH) 228